

SUOMALAINEN KOULUTUSOSAAMINEN – AVOKÄTINEN LAHJA MAAILMALLE?

DISKURSSIANALYYSI SUOMALAISESTA KOULUTUSVIENNISTÄ

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Yleinen ja aikuiskasvatustiede

Pro gradu -tutkielma
Joulukuu 2017
Tytti Huttunen

Ohjaaja: Janne Varjo

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Kasvatustieteiden osasto	
Tekijä - Författare - Author Tytti Elina Huttunen			
Työn nimi - Arbetets titel Suomalainen koulutusosaaminen – avokätinen lahja maailmalle? Diskurssianalyysi suomalaisesta koulutusvientipuheesta			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede (yleinen ja aikuiskasvatustiede)			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instruct Pro gradu -tutkielma / Janne Varjo		Aika - Datum - Month and year Joulukuu 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 82 sivua
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Vuoden 2001 PISA-tulokset ovat vauhdittaneet suomalaisen koulutuksen positiivista mainetta maailmalla ja nyt koulutus halutaan viedä maailmalle ja luoda Suomelle tuloja tuottavia koulutustuotteita. Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitettiin, miten suomalaisesta koulutuksesta puhutaan vientituotteena ja miten sitä perustellaan. Tarkoituksena oli tarkastella kriittisesti koulutusvientipuhetta ja syventää keskustelua suomalaisen koulutusosaamisen viennistä.</p> <p>Teoreettisessa viitekehyksessä hyödynnetään erityisesti vertailevan kasvatustieteen edustajien kriittisiä näkemyksiä koulutuksellisten käytäntöjen siirtymisestä maasta toiseen. Lisäksi tutkielmaa taustoitetaan kansainvälisellä kirjallisuudella koulutuksen kansainvälistymisestä sekä avataan suomalaisen koulutuksen kansainvälisen maineen kehitystä.</p> <p>Tässä tutkielmassa lähtökohtana ja aineistona hyödynnettiin suomalaisen, kuudes- ja yhdeksäsluokalaisille suunnatun oppimiskokonaisuuden Yrityskylän kansainvälistymisprosessia. Yrityskylän kansainvälistymisaikkeitä toimi tapauksena, jonka avulla koulutusvientiä tarkasteltiin. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla Yrityskylän kansainvälistymiseen osallistuneita henkilöitä. Lisäksi aineistona käytettiin yhtä havainnointitilannetta sekä Yrityskylän kansainvälistymiseen liittyviä dokumentteja. Vastaukset tutkimuskysymyksiin saatiin hyödyntämällä diskurssianalyysiä. Diskurssianalyysillä pyrittiin irrottautumaan tapauksesta ja tarkastelemaan laajemmin suomalaista koulutusvientiä. Diskurssianalyysissä hyödynnettiin kriittistä katsantotapaa.</p> <p>Tutkielman tuloksena rakennettiin neljä laajaa diskurssia, jotka perustelevat ja kuvaavat suomalaista koulutusvientipuhetta. Nämä diskurssit olivat <i>suomalaisen laadun diskurssi</i>, <i>globaalin tarpeen diskurssi</i>, <i>tuotteistamisen potentiaalin diskurssi</i> sekä <i>innovatiivisten ratkaisujen diskurssi</i>. Tutkielman perusteella suomalaista koulutusvientiä katsotaan suomalaisuus edellä, ilman kriittistä tarkastelua vastaanottajamaan kulttuurista ja kontekstista. Suomalainen koulutus esitetään erinomaisena konseptina, jota ei erikseen tarvitse perustella. Suomalainen koulutusvienti nähdään hyödyntämättömänä potentiaalina, jonka haasteisiin ratkaisuksi esitetään tuotteistaminen. Suomalaisessa koulutusviennissä tukeudutaan suomalaisen opetussuunnitelman laatuun, mutta varsinaisiksi tuotteiksi esitetään irtautumista perinteisenä ymmärryksenä koulusta.</p>			
Asiasanat - Keywords koulutusvienti, diskurssianalyysi, tapaustutkimus, Yrityskylä			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Department of Education	
Tekijä - Författare - Author Tytti Elina Huttunen			
Title Finnish education – generous gift to the world? Discourse analysis of Finnish education export.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education (General and Adult Education)			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Janne Varjo		Aika - Datum - Month and year December 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 82 pages
<p>The 2001 PISA results have acted as an accelerator of positive reputation of Finnish education globally. Now Finland is taking steps to make its education to an exportable education product. The aim of this master's thesis is to examine how Finnish education is referred to as an export product and how it is justified. The aim was to critically examine the educational export discourse and to deepen the discussion on the Finnish education export.</p> <p>Comparative education perspective offers tools to examine the Finnish education export, in analyzing the transfer of educational practices from one context to another. In addition, international literature on the internationalization of education and on the development of Finnish education contextualize the thesis.</p> <p>The case representing Finnish education export was a Finnish learning concept Yrityskylä, which is a learning module for sixth and ninth graders. The research data was collected by interviewing the participants involved in Yrityskylä's internationalization. Along with the interviews, the data consisted of observation and documents related to the internalization project. The data was analyzed by operating with critical discourse analysis. The aim of the discourse analysis was to come out from the case, to look more extensively on the discourses of Finnish education exports and to reveal assumptions and common truths in the speech of Finnish education exports.</p> <p>As a result of the thesis, four discourses were constructed, which justify and describe the Finnish educational export speech and discussion. The discourses were <i>the discourse of Finnish quality</i>, <i>the discourse of global necessity</i>, <i>the discourse of the potential of productization</i>, and <i>the discourse of innovative solutions</i>. Based on the thesis, Finnish education export is presented without critical examination of the culture and context of the recipient country. Finnish education is presented as an excellent concept that does not need an explanation. Finnish education export is seen as an untapped potential and productization is presented as a solution. Finnish education export rely on the Finnish curriculum, but the actual products are presented as innovations, outside the traditional school.</p>			
Keywords education export, discourse analysis, case study, Yrityskylä			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited University of Helsinki Library –Helda / E-thesis (theses) ethesis.helsinki.fi			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	KOULUTUSVIENTI TUTKIMUSKOHTENA	5
2.1	Koulutus ja vienti – todellinen parivaljakko vailla yhteistä kieltä	5
2.2	Koulutusvienti vertailevan kasvatustieteen lasien läpi	12
3	SUOMALAINEN KOULUTUSVIENTI	16
3.1	Suomalainen koulutus kansainvälisessä valokeilassa	16
3.2	Suomalaisen koulutusviennin ensiaskeleet	18
3.3	Suomalaisen oppimiskokonaisuuden matka maailmalle: tapaus Yrityskylä	22
3.4	Yhteenveto ja suomalainen koulutusvienti tämän tutkimuksen kontekstissa	25
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
5.1	Tapaustutkimuksella käsiksi koulutusviennin ilmiöön	30
5.2	Diskurssianalyysi koulutusvientipuheen tulkintavälineenä	33
5.3	Aineistonkeruu	38
5.3.1	<i>Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä</i>	<i>38</i>
5.3.2	<i>Haastattelujen valmistelu ja toteutus</i>	<i>40</i>
5.3.3	<i>Dokumentit ja havainnointi aineistona</i>	<i>42</i>
5.4	Analyysin eteneminen	44
6	TULOKSET	50
6.1	DISKURSSIT SUOMALAISESSA KOULUTUSVIENTIPUHEESSA	50
6.1.1	<i>Suomalaisen laadun diskurssi</i>	<i>51</i>
6.1.2	<i>Globaalin tarpeen diskurssi</i>	<i>54</i>
6.1.3	<i>Tuotteistamisen potentiaalin diskurssi</i>	<i>56</i>

6.1.4	<i>Innovatiivisten ratkaisujen diskurssi</i>	59
6.2	Tulosten yhteenveto	61
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	64
8	POHDINTA	69
8.1	Tutkielman luotettavuudesta	69
8.2	Keskustelua johtopäätöksistä ja jatkotutkimuksen tarpeesta	71
	LÄHTEET	75

1 JOHDANTO

"Me voidaan ratsastaa sil et meidän taustalla on suomalainen opetussuunnitelma, joka on nerokas, ja meidän koko konsepti on rakennettu käytännössä suomalaisten opettajien tai kasvatustieteilijöiden voimin."

Tämä lause voisi yhtä hyvin olla asiantuntijan kommentti suomalaisessa julkisessa keskustelussa tai suomalaisen koulutusviennin mahdollisuuksia korostavasta journalistisesta artikkelista. Siksi yllä oleva suora sitaatti tämän tutkimuksen aineistosta tiivistää hyvin lähtökohtani tälle pro gradu -tutkielmalle, joka tarkastelee suomalaista koulutusvientiä. Rohkenen epäillä, että tässä maassa ovat hyvin harvassa sellaiset henkilöt, jotka eivät koskaan olisi kuulleet suomalaista koulutusta ylistettävän, tavalla tai toisella. Kun muutama vuosi sitten aloitin työskentelyn suomalaisen oppimiskokonaisuuden Yrityskylän parissa, huomioni herätti eräs asia. Kyseinen koulutuskonsepti haluttiin viedä maailmalle, mutta haasteita vaikutti ilmaantuvan useasta suunnasta. Eräs kollegani uskalsi kyseenalaistaa toiminnan: "Miksi me yli-päättään haluamme laajentaa toimintaamme ulkomaille?" hän kysyi, ja tuli samalla määritelleeksi yhden tämän pro gradu -tutkielman keskeisimmistä tutkimuskysymyksistä.

Suomalainen koulutus tunnetaan maailmalla. Vuoden 2001 PISA (Programme for International Student Assessment) -menestyksen jälkeen kansainvälinen kysyntä on kasvanut ja suomalaisen koulutuksen ihmettä on tultu ihastelemaan maapallon eri puolilta. (ks. mm. Simola 2012; Välijärvi 2010; Linnakylä & Välijärvi 2005.) Suomalaisen koulutuksen menestystarina ja kansainvälisesti saavutettu maine ovat poikineet runsaasti keskustelua siitä, että suomalainen koulutus tai koulutusosaa-minen tulisi paketoita ja muuntaa kaupalliseksi vientituotteeksi. Koulutusvienti esitetään julkisessa keskustelussa ratkaisuksi Suomen talouskasvulle ja sen mahdollisuudet nähdään lähes voittamattomana voimana. (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 58–60.) Keskustelut ovat jalostuneet virallisempaan muotoon Opetus- ja kulttuuriministeriön laatimaksi Suomen koulutusvientistrategiaksi (OKM 2010), jossa esitellään koulutusviennin nykytilaa, haasteita ja tavoitteita. Koulutusvientistrategiassa tärkeänä edellytyksenä viennille nähdään erityisesti tuotteistaminen. Viimeisin askel suomalaisessa koulutusviennissä otettiin, kun Opetushallitus käynnisti

vuonna 2017 Education Finland -kasvuohjelman, jonka tavoitteena on tarjota tukea ja vauhdittaa suomalaisten koulutustuotteiden viemistä maailmalle (Opetushallitus 2017). Ristiriita suomalaisessa koulutusviennissä piilee suomalaisen koulutuksen maksuttomuuden ja viennin kaupallisuuden välillä (Schatz 2016). Suomalainen koulutusosaaminen nähdään oivana vientituotteena (ks. esim. Finland Promotion Board 2010; HS 29.8.2015), mutta keinot ja selkeä kuva varsinaisista tuotteista uupuvat (Schatz 2016).

Koulutusviennistä puhuttaessa voidaan yleisesti tarkoittaa käytännössä minkä tahansa koulutukseen, opetukseen tai oppimiseen liittyvää palvelun tai tuotteen viemistä tai myymistä kansallisvaltioiden välillä. Se voi olla esimerkiksi kansainvälisten tutkintojen myymistä, erilaisten korkeakoulukurssien viemistä eri maiden yliopistojen välillä tai jopa kokonaisten opetussuunnitelmien osien viemistä maasta toiseen. Koulutusvienti voi olla myös opetusmateriaalien, oppikirjojen tai oppimispelien jakoa yli kansallisvaltioiden rajojen. Se ei käsitä ainoastaan lasten tai nuorten koulutukseen liittyviä palveluita, vaan esimerkiksi työelämään liittyvien henkilöstökoulutuksien monistamista ulkomaille. Lisäksi, esimerkiksi aasialaisten tutustumiskäynnit suomalaisissa kouluissa voidaan lukea koulutusvienniksi. (ks. esim. Koulutusviennin tiekartta 2016-2019, 2016; Schatz 2016; Opetushallitus 2017.) Lista jatkuu ja on siinä mielessä vailla loppua, että tähän mennessä ei kartoitukseni perusteella kukaan ole vielä tarkasti määritellyt, mikä kaikki vienti on sallittavaa lukea nimenomaan koulutusvienniksi.

Julkista keskustelua suomalaisesta koulutusviennistä määrittää nähdäkseni melko kapea näkökulma. Suomalaisen koulutuksen viemisessä nähdään valtavia mahdollisuuksia, euron kuvat silmissä. Koulutus nähdään ylipäätään länsimaaisessa kulttuurissa vastauksena ja ratkaisuna lähes kaikelle. Meille on ominaista asettaa suuria tavoitteita ja visioita koulutukselle yhteiskunnan kantavana voimana. (Simola 2015, 106.) Näin ollen myös mahdollisuudet sen viemisessä nähdään valtavina. Ainakin median otsikoiden perusteella koulutusvienti näyttäisi olevan suomalaisten yhteinen päämäärä, jossa ei erilaisille näkemyksille juuri anneta ääntä. Siksi on hyvä tarkastella sellaisia puheissa ja kielessä ilmeneviä rakenteita, kun keskustellaan suomalaisesta koulutusviennistä, joille voimme helposti sokeutua.

Tässä pro gradu -tutkielmassa haluan selvittää tarkemmin, *miten suomalaista koulutusvientiä perustellaan, ja miten siitä puhutaan vientituotteena*. Koulutuksen pake-toiminen vientituotteeksi esiintyy poliittisten tekstien ja kansainvälistymissuunni-telmien sivuilla, mutta pyrin pääsemään tutkimuksellani kiinni siihen, miten koulu-tusvientiä perustellaan ja miten suomalaisesta koulutuksesta puhutaan varsinaisen toiminnan tasolla. Schatz (2016, 151) ehdottaa, että tutkijoiden tulisi osallistua kou-lutusvientikeskusteluun eikä jättää pohdintaa vain poliittisille työryhmille. Tämä pro gradu -tutkielma ei ole tyhjentävä tarkastelu uudesta ilmiöstä, vaan keskustelun jatke ja syventäjä suomalaisessa koulutusviennissä. Haluan syventää ymmärrystä siitä, minkälaisista olettamuksista suomalainen koulutusvientipuhe rakentuu.

Tutkimuskentällä tarkasteluni sijoittuu sekalaiseen maastoon, jossa koulutusvien-tiä katsoo kukin itselleen ja tieteenalalleen sopivasta näkökulmasta. Koulutusvien-nille ei ole sellaisenaan olemassa kattavaa määritelmää, etenköän suomen kielessä, joten lähestyn ilmiötä erityisesti koulutuksen kansainvälistymisen ja koulutuskäy-täntöjen siirtymisen näkökulmasta. Teoreettinen viitekehýkseni perustuu siis pit-käلتi siihen, miten ilmiönä koulutusvientiä on lähestytty aikaisemmin erityisesti kansainvälisesti. Suomalaista koulutusvientiä on tutkittu melko vähän, joten siltä osin tarkasteluni keskittyy erityisesti suomalaisen koulutuksen menestystarinaksi kutsuttuun historiaan ja koulutusviennin strategiaan tavoitteisiin.

Tämän tutkimuksen aihe kumpuaa suomalaisen oppimiskokonaisuuden, Yritysky-län, kansainvälistymisestä. Yrityskylä on kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisille suun-nattu työelämään ja talouteen keskittyvä toiminnallinen oppimiskokonaisuus, jota viedään parhaillaan ulkomaille. Yrityskylä tavoittaa lukuvuodessa noin 60 000 op-pilasta, ja sitä koordinoi Taloudellinen tiedotustoimisto TAT. (TAT 2017.) Yrityskylä toimii tutkimuksessani tapauksena, jonka avulla pyrin tarttumaan suomalaisen kou-lutusviennin ilmiöön. Yrityskylän vienti edustaa siis tutkimuksessani koulutusvien-tiä, jossa suomalaiseen koulutusosaamiseen ja pedagogiikkaan perustuvaa koulu-tustuotetta lähdetään viemään ulkomaille. Tavoitteenani on tarttua tapauksen avulla laajempaan suomalaisen koulutusviennin ilmiöön – ei niinkään tarkastella ta-pausta sellaisenaan.

Tässä tutkielmassa hyödynnetään metodina tapaustutkimusta, jonka avulla pyritään rakentamaan *diskursseja, eli kielellisiä merkityksiä* (Jokinen & Juhila 1999; Kakuri-Knuuttila & Heinlahti 2006, 173) suomalaisesta koulutusviennistä. Varto (2001, 14–17) puhuu menetelmällisestä kulusta, joka on jokaisessa tutkimuksessa omanlaisensa. Hän korostaa, että minkälaisen kokonaisuuden tahansa menetelmävalinnat koostavatkin, on niillä kaikilla oltava yhteinen tavoite – pyrkimys vastata tutkimuskysymyksiin. Tapaustutkimuksella tavoittelen suomalaisen koulutusviennin varsinaista ilmiötä, ja diskurssianalyysiä hyödyntäen pyrin ymmärtämään sitä puhetapaa, jota suomalaisesta koulutusviennistä käydään. Kaikki valitsemani menetelmät tukevat oletusta sosiaalisesta konstruktionismista eli siitä, että todellisuus rakentuu sosiaalisissa käytännöissä ja vuorovaikutuksessa sekä erityisesti tässä tutkimuksessa, kielessä (Berger & Luckmann 1971). Tämä on perusteltu lähtökohta tutkimukselle, sillä koulutusvienti on käsitteenä jo sellainen, jonka uskon muovautuneen puheessa ja sosiaalisten käytäntöjen kautta.

Seuraavaksi esittelen lyhyesti tutkielman rakennetta. Johdannossa on esitelty tämän tutkielman lähtökohtia ja tarpeellisuutta sekä lyhyesti tieteenfilosofia lähtökohtia ja metodologisia valintoja. Luvussa 2 avaan aiempaa tutkimusta ja kirjallisuutta koulutusviennistä kansainvälisellä tasolla ja erityisesti ilmiötä vertailevassa kasvatustieteessä. Luvussa 3 tarkastelen suomalaisen koulutuksen maineen kasvua ja suomalaisen koulutusviennin nykytilaa sekä käsitteen käyttöä tässä tutkimuksessa.

Tutkimuskysymykset ja tutkimustehtävän esittelen luvussa 4, jonka jälkeen siirryn luvussa 5 tarkastelemaan tarkemmin sitä, kuinka tämä tutkielma on käytännössä toteutettu. Samassa kuvailen tapausta, aineistonkeruuta ja analyysitapaa. Esittelen myös vaihe vaiheelta suorittamaani diskurssianalyysiä. Luvussa 6 esittelen tutkimustuloksiani, eli aineiston pohjalta tuottamiani diskursseja suomalaisesta koulutusviennistä. Luvussa 7 tarkastelen tuloksia laajemmin osana kokonaisuutta sekä esittelen joitakin tартtumakohtia teoriaosuuteeni. Tämän jälkeen luvussa 8 pohdin koko pro gradu -tutkielmaani osana laajempaa keskustelua, tarkastelen sen luotettavuutta ja pohdin jatkokysymyksiä tutkielmalleni.

2 KOULUTUSVIENTI TUTKIMUSKOHTENA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni kannalta keskeisimpiä käsitteitä ja ilmiöitä. Tarkastelen koulutusviennin käsitettä sen taustoista ja lähikäsitteistä käsin, sillä se ei itsenäisenä anna kovin tyhjentävää määritelmää ilmiön laajuudesta. Koulutusviennin käsite täytyy asettaa historialliseen kontekstiin, jotta sitä voidaan tarkastella lähemmin. Hyödynnän tässä tutkimuksessa tausta-aineistona yleisesti kansainvälistä kirjallisuutta koulutusviennistä. Olen poiminut tutkimukseen myös vertailevan kasvatustieteen kentältä taustaa ja teoriaa, joka taustoittaa hyvin omia tutkimuskysymyksiäni. Kansainvälisen taustoituksen jälkeen syvennyn jäsentelemään suomalaisen koulutuksen menestystarinaksikin kutsuttua historiaa ja koulutusvientiä Suomen kontekstissa.

Koulutusvientiä (*education export*) käsitteenä on käytetty tutkimuksissa sekä Suomessa että kansainvälisellä kentällä melko vähän. Vaikka koulutusvientiä sinällään on tehty jo jonkin aikaa, siitä on puhuttu erilaisilla termeillä ja näkökulmilla. Monika Schatz (2016) on julkaissut väitöskirjan suomalaisesta koulutusviennistä samankaltaisella näkökulmalla kuin tämä pro gradu -tutkielma, minkä vuoksi kyseinen lähde korostuu omassa tutkielmassani.

Hyödynnän tutkielmani taustoituksessa monipuolisesti mahdollisimman montaa näkökulmaa, jotta pystyisin niiden perusteella kokoamaan oman ja tutkielmani kannalta kattavan määrittelyn koulutusviennistä. Esittelen oman määrittelyni koko teoriaosuuden lopussa yhteenvedon jälkeen.

2.1 KOULUTUS JA VIENTI – TODELLINEN PARIVALJAKKO VAILLA YHTEISTÄ KIELTÄ

Tässä luvussa erittelen koulutusviennin käsitettä ja ilmiötä eri näkökulmista ja pyrin kuvaamaan sitä kansainvälistä kenttää, jolla koulutusvienti liikkuu. Lukuun on poimittu nipullinen käsitteitä ja näkökulmia, joiden avulla pyrin avaamaan koulutusviennin monimutkaista olemusta.

Koulutusvienti käsitteenä edustaa yhteiskunnan toiminnan kannalta kahta erilaista aluetta, joiden välimatka toisiinsa on lähtökohtaisesti pitkä. Näiden kahden käsitteen yhdistäminen synnyttää uudenlaisen ilmiön, joka äkkiseltään voi vaikuttaa itsestään selvältä tänä päivänä. (Schatz 2016, 46.) Etenkään Suomessa ilmainen *koulutus* ei mielikuvissamme kulje käsi kädessä liikevoittoon tähtäävän *viennin* kanssa. Julkisessa keskustelussa koulutusvienti esiintyy helposti kuitenkin kuin minkä tahansa muun tuotteen tai palvelun vienti ulkomaille.

Ilmiön monimutkaisuus kumpuaa erityisesti ilmiön muokkautumisesta kontekstin mukaan. Koulutusvienti voi ilmiönä kattaa laajuudessaan alleen kaiken koulutukseen liittyvän toiminnan, tai toisaalta tarkasti rajatun osan. Kompleksisuutta lisää se, että tutkimuskentällä puhutaan samoista asioista eri sanoilla, mutta toisaalta myös yhden ilmiön alle saatetaan kasata erityisesti julkisessa keskustelussa todellisuudessa paljonkin toisistaan eroavaa käsitteistöä. Koulutusviennin yhteydessä tai sen sijaan saatetaan puhua kansainvälistymisestä tai koulutuksen globalisaatiosta. Lehikoinen ja Innola (2014) Opetus- ja kulttuuriministeriöstä huomauttavat, että julkisessa keskustelussa puhutaan usein koulutuksen kansainvälistymisestä ja koulutusviennistä päällekkäin. Heidän mukaansa kansainvälistymistä on erityisesti kansainvälisen yhteistyön ja verkostoitumisen kiihdyttäminen ja kehittäminen, kun taas koulutusvienti on selkeästi liikevoittoa tavoittelevaa ulkomaille suunnattua koulutuspalvelujen vientiä. Naidoo (2006, 324) kuitenkin puhuu sekä koulutuksen kansainvälistymisestä myös silloin, kun korkeakouluohjelmia tarjotaan ja myydään esimerkiksi toisen maan yliopistoon.

Koulutusviennin ilmiön muodostuminen juontaa juurensa vahvasti koulutuksen historialliseen muokkautumiseen; markkinoitumiseen ja tuotteistamiseen niin paikallisesti kuin globaalisti. Ensi kädessä se liittyy vahvasti näkökulmaan, jossa koulutus on alettu nähdä tuotteena siinä kuin mikä tahansa muu palvelu tai tavara. Markkinatalouden elementtejä on löydettävissä yhä enemmän myös julkisten palveluiden sektorilta, kuten myös koulutuksen kentältä. Erityisesti Isoa-Britanniaa käytetään usein esimerkkinä, kun puhutaan markkinoista ja koulutuksesta. Sanat kouluvalinta ja -kilpailu (*choice, competition*) ovat tunnistettavissa ja osoitettavissa englantilaisen koulutuspolitiikan kentällä. (ks. esim. Gorard, Taylor & Fitz 2003, 3;

Karpov 2013; Maringe & Gibbs 2009.) Taloustieteen ja markkinoinnin sanasto on saavuttanut koulutusalan. Brändin, identiteetin ja arvojen määrittely ulkoisessa viestinnässä on tullut entistä tärkeämmäksi, kun halutaan erottua kansainvälisesti muista koulutusta tarjoavista organisaatioista. (Waeraas & Solbakk 2008, 449; Spring 2009.) Koulutuksen tuotteistamiseen liittyy vahvasti myös mittaaminen, vertailu ja standardisointi. Vertaamalla eri kouluja erilaisilla tasotesteillä voidaan tehdä ranking-listoja, joiden perusteella taas tehdään standardisointia ja koulutusvalintoja. (Gorard, Taylor & Fitz 2003; Spring 2009.) Myös PISA-arviointi tuottaa toiminnallaan omanlaisia vertailulistoja, joiden perusteella voidaan tehdä erinäisiä päätelmiä eri maiden koulutustasosta (ks. esim. Välijärvi 2010; OECD 2017).

Koulutuksen tuotteistamisesta on olemassa eriäviä näkökulmia ja mielipiteitä. Schatz, Popovic & Dervin (2015, 2–3) huomauttavat, että näkemyserot johtuvat usein erilaisista tutkimuskonteksteista koulutuksen ja kaupallisen kentän välillä. Kun koulutus on alettu nähdä yhtenä tuotteena osana kaupallista kenttää, myös sen viennin mahdollisuuksiin on herätty.

Koulutusvienti-sanaa viljellään paljon mediassa, poliitikkojen puheissa ja strategioissa. Silti koulutusviennin englanninkielistä vastinetta, *education export*, ei löydy esimerkiksi ollenkaan Wikipedian artikkelien joukosta. (Schatz 2016, 46.) Koulutusvienti ei ole vielä kovin vakiintunut termi akateemisilla areenoilla, mikä saattaa johtua sen kaupallisesta alkuperästä. Tämä asettaa osaltaan haasteita tutkimukselleni, mutta antaa myös väljyyttä sovittaa ilmiötä tiettyyn kontekstiin. Tässä luvussa perustelen käsitteen valintaa avaamalla ilmiön taustalla vaikuttavaa laajaa tutkimuskenttää pyrkimällä luomaan samalla työkalun koko tutkimukseni avuksi.

Koulutus määritellään organisoituneena ja institutionalisoituneena kasvatuksena, jonka tavoitteena on tietojen ja taitojen oppiminen ja kognitionaalisten kykyjen kehittyminen (Hirsjärvi 1983, 95). Yhteiskunnan tarpeiden ja toimintojen näkökulmasta koulutuksella nähdään olevan neljä tärkeää funktiota: *kvalifiointi*, eli osaamisen ja tiedon tuottaminen, *valikointi*, eli ihmisten yhteiskunnallisen luokan asemointi, *integrointi*, jonka avulla yhteiskunta pysyy yhtenäisenä uusien jäsenten kasvassa yhteisöön, sekä *varastointi*, jonka avulla ihmisiä voidaan varastoida kasva-

tus- ja koulutuslaitoksiin, mutta jolla nykyään entistä enemmän säädellään esimerkiksi työmarkkinoita. Näistä neljästä erityisesti ensimmäinen, eli kvalifiointi, perustuu pitkälti näkemykseen siitä, että koulutus toimii yhteiskunnan inhimillisen pääoman ja resurssien tukipilarina ja on perusta myös taloudelliselle kasvulle. (Antikainen, Koski & Rinne 2013, 150–179.) Näin ollen koulutusta voidaan katsoa sekä yhteiskunnallisesta näkökulmasta että yksilön identiteetin rakentajana ja henkilökohtaisen oppimisen kautta.

Koulutus on myös ihmisoikeus (Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus, artikla 26):

- (1) Jokaisella on oikeus saada opetusta. Opetuksen on oltava ainakin alkeis- ja perusopetuksen osalta maksutonta. Alkeisopetuksen on oltava pakollinen. Teknistä ja ammattiopetusta on oltava yleisesti saatavilla, ja korkeamman opetuksen on oltava avoinna yhtäläisesti kaikille heidän kykyjensä mukaan.
- (2) Opetuksen on pyrittävä ihmisen persoonallisuuden täyteen kehittämiseen sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamisen vahvistamiseen. Sen tulee edistää ymmärtämystä, suvaitsevaisuutta ja ystävyyttä kaikkien kansakuntien ja kaikkien rotu- ja uskontoryhmien kesken sekä pyrkiä edistämään Yhdistyneiden Kansakuntien toimintaa rauhan ylläpitämiseksi.
- (3) Vanhemmilla on ensisijainen oikeus valita heidän lapsilleen annettavan opetuksen laatu. [Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus, artikla 26.]

Koulutuksella on näin ollen lähtökohtaisesti humanitäärinen tavoite ja ideologia. Koulutus on nähty ensisijaisesti toimintana, jonka tavoitteena on kehittää ja kasvat-
taa ihmistä. Vienti sen sijaan on yksinkertaisimmillaan tavaroiden ja palveluiden myyntiä ulkomaille tavoitteenaan liikevoitto (Reuvid & Sherlock 2008). Kun yllä mainittu koulutuksen ihmisoikeudellinen määritelmä asetetaan kaupallisten tavoitteiden kanssa samalle viivalle, aiheuttaa ilmiö myös eettisen ristiriidan. Jos koulutus nähdään perustavanlaatuisena ihmisoikeutena, on sen ostaminen ja myyminen tasa-arvon näkökulmasta arveluttavaa jo lähtökohtaisesti (Schatz 2016, 46–47).

Carnoyn (Schatzin 2015, 329 mukaan) mukaan koulutusviennin termin käyttö liittyy vahvasti myös kulttuuri-imperialismiin, jonka mukaan kehittyneet länsimaat käyttävät valtaansa hyväkseen määrittelemällä ”oikeanlaiset” arvot ja käsityksen kulttuurista ja sivistyksestä, sekä pyrkivät levittämään sitä mahdollisimman laajalle. Koulutusvienti ei näin ollen ole ainoastaan koulutuskäytäntöjen tarjoamista muille, vaan myös arvojen ja ideologien muokkaamista ja niihin vaikuttamista. Jo toisen maailmansodan jälkeen kylmän sodan aikana, esimerkiksi Yhdysvaltojen on nähty hyödyntävän vaihto-opiskeluohjelmiaan tutustuttaakseen ulkomaalaisia opiskelijoita amerikkalaiseen elämäntapaan ja arvoihin. Tämän se on tehnyt toivoen, että opiskelijoiden palattua kotimaahansa amerikkalainen ideologia ja kapitalismi leviäisivät tehokkaammin. (Naidoo 2006.) Ilmaisen koulutuksen tarjoaminen ei näin ollen näyttäydykään enää ilmaisena – rahan sijasta maa voi hyötyä poliittisesti. Myös Schatz (2016, 56) antaa tukensa väitteelle kulttuurin, arvojen ja ideologioiden leviämisestä kyseenalaisesti koulutusviennin kautta. Hän myös lisää, että koulutusviennissä korostuvat usein paremmin koulutuksessa pärjäävät maat, mikä lisää eettisiä ongelmia käsitteelle ja korostaa kulttuurista eriarvoisuutta. Lisäksi Schatz (2016, 56) esittää, että on moraalisesti kyseenalaista, että koulutusta myytäisiin parhaiten tarjoavalle ostajalle, vaikka sen tarpeessa usein on vähävaraisin ostaja. Toisaalta hän haluaa korostaa, että markkinoiden ja koulutuksen yhteyttä ei tänä päivänä voi sivuuttaa.

Koulutuspalveluiden kauppa sisältyy Maailman kauppajärjestö WTO:n (World Trade Organization) yleiseen palveluiden kauppasopimukseen, GATS:iin (General Agreement on Trade Services). GATS:in mukaan kansainvälinen palvelukauppa voi olla jotakin seuraavasta neljästä mallista:

- palvelujen myynti valtioiden rajojen yli
- palveluiden kulutus ulkomailla
- yrityksen tai muun kiinteän organisaation perustaminen ulkomaille palvelujen myyntiä varten
- henkilön siirtyminen ulkomaille tuottaakseen palveluita ulkomaiselle ostajalle. [General Agreement on Trade Services.]

Koulutusvienti on siis tunnistettu ja tunnustettu osaksi globaalia kaupankäyntiä.

On muistettava, että koulutusvienti ei etenkään tämän tutkimuksen kontekstissa käsitä vain korkeakoulutusta, vaikka kirjallisuus siihen onkin pitkälti keskittynyt. Monika Schatz (2016, 52) toteaa, että koulutusvienti on muutakin kuin korkeakoulutuksen ja tutkintojen viemistä ulkomaille. Suurimpana koulutusviennin yhdistävänä tekijänä hänen mukaansa voidaan nähdä voiton tavoittelu. Haasteeksi tässä tutkimuksessa muodostuukin koulutusviennin käsittely ainoastaan kaupallisesta näkökulmasta. Esimerkkinä mainittakoon HundrED-hanke, jonka tavoitteena on kerätä vuonna 2017 Suomen satavuotisjuhlavuonna sata koulutus- ja opetusinnovaatiota ja jakaa niitä maailmalle käytettäväksi, ilman liikevoitollista tavoitetta (HundrED 2017). Silti projektista puhutaan koulutusvientihankkeena.

Ei ole uutta, että eri maiden koulutuksen toimivia käytäntöjä etsitään, siirretään ja ne leviävät maasta toiseen. Koulutuksen vienti ja kansainvälistyminen ovat osa suurempaa globaalia muutosta yhteiskunnassa, jossa materiaalisen talouden rinnalle on ilmestynyt tiedon kaupallistuminen ja tuotteistaminen. (Naidoo 2003, 249; Spring 2009.) Koulutuksen globalisoituminen pitää sisällään esimerkiksi eri valtioiden koulutuspolitiikan ja -käytäntöjen yhtenäistämisen, kansainvälisten organisaatioiden (esim. OECD) vaikuttamisen paikallisiin sopimuksiin, tai kuten tässä tutkimuksessa, koulutuksen kansainväliset markkinat ja tuotteistamisen (Spring 2009, 5). Erityisesti korkeakoulututkintoja ja osaamista oman valtion ulkopuolelta on etsitty ja hankittu jo kauan. Korkeakoulutus on ollut jo kovaa vauhtia kasvamassa kansainväliseksi liiketoiminnaksi seuraten muita teollisuuden aloja. (Naidoo 2006, 323; Naidoo 2003, 249.)

Australia, Yhdysvallat ja Iso-Britannia on jo kauan nähty ensimmäisinä aktiivisina koulutusviennin edelläkävijöinä (Cai, Hölttä & Kivistö 2012). Viitaten Lenniin (2001, 1) Australian koulutusvienti on niin laajaa, että siitä on kasvanut maan kolmanneksi tuottoisin vientiala ja suurin palveluiden vientiala. Koulutusviennin laajuutta näiden maiden kohdalla mitataan sillä perusteella, kuinka paljon liikevaihtoa koulutusalan ulkomaanviennistä muodostuu. Kolmen yllämainitun maan kohdalla koulutusvienti ymmärretään nimenomaan korkeakoulutuksen vientinä, kuten esimerkiksi opiskelijoiden rekrytoimisena tai erilaisten kurssien tarjoamisena ulkomaille. (Lenn 2001, 1.) Suurin osa koulutusviennin tuloista edellä mainituissa

maissa muodostuu näin ollen itseasiassa omasta maasta käsin toteutuneesta toiminnasta, mikä aiheuttaa hämmennystä koulutusviennin käsitteeseen nähden, jos vienti ymmärretään ensisijaisesti maan rajojen ulkopuolelle suuntautuvana liiketoimintana (Schatz 2016, 51).

Australiaa, Yhdysvaltoja ja Isoa-Britanniaa yhdistää englanninkielisyyden lisäksi se, että ne veloittavat lukukausimaksuja niin maan rajojen sisäpuolelta kuin ulkopuolelta tulevilta opiskelijoilta. Lisäksi koulutuksen sektorin markkinoitumisella ja tuotteistamisella on kyseisissä maissa jo valmiiksi vahvat juuret ja pitkä historia. (Schatz 2016, 51.) Tältä kantilta esimerkiksi suomalainen koulutuspolitiikka eroaa täysin, joskin tämän tutkielman prosessin aikana lakimuutokset mahdollistivat lukukausimaksujen perimisen EU:n ja ETA-maiden ulkopuolisilta korkeakouluopiskelijoilta. (Laki yliopistolain muuttamisesta 1600/2015, Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta, 1601/2015.)

On huomattavaa, että tutkimus koulutusviennistä on keskittynyt nimenomaan korkeakoulutukseen. Jos puhutaan koulutusviennin kaupallisuudesta, keskitytään usein nimenomaan korkeakoulututkintojen myymiseen ulkomaille niin, että varsinaisesti koulutusta ei viedä mihinkään, muuten kuin osaamisen ja tutkinnon muodossa. Naidoo (2006) on arvioinut, että korkeakouluopiskelijoiden liikkuvuus ja tällä tavoin tutkintojen siirtyminen maasta toiseen tulisi kehittymään entisestään. Lisäksi hän näkee, että koulutusvienti tulee kasvattamaan suosiotaan, ja muutamat maat tulevat korostumaan menestyksekkäinä koulutuksen viejinä. Tämän myötä Naidoo uskoo, että kilpailu ja kansainväliset markkinat koulutuksen alalla kovenivat entisestään.

Koulutusviennin ilmiö on vahvasti läsnä vertailevan kasvatustieteen tutkimuksessa, jota esittelen seuraavaksi. Se auttaa ymmärtämään koulutusvientiä prosessina kahden maan välisenä toimintana ja tarjoaa työkaluja myös ilmiön kriittiseen tarkasteluun.

2.2 KOULUTUSVIENTI VERTAILEVAN KASVATUSTIETEEN LASIEN LÄPI

Tässä luvussa syvennyn tarkastelemaan koulutusviennin ilmiötä ja sen prosesseja kriittisesti. Tämä katsaus pohjustaa tutkielmani tutkimuskysymyksiäni hyvin ja valottaa näkökulmaa, jolla tulen myös analysoimaan aineistoani.

Tähän tarkasteluun työkaluja tarjoaa vertaileva kasvatustiede (*comparative education*), joka tutkii eri valtioiden ja kulttuurien välisiä eroja ja yhteneväisyyksiä koulutuksen politiikassa ja käytännöissä. Vertailevalle kasvatustieteelle on tyypillistä tarkastella sitä, mitä voitaisiin oppia toisen maan käytännöistä ja mitä muutokset mahdollisesti voisivat laajemmin saada aikaan. Kysymys siitä, mitä muiden maiden koulutusreformista ja -muutoksista voidaan oppia, tai voidaanko toisesta maasta yli-päättään lainata jotakin ja siirtää toiseen, on vertailevan kasvatustieteen yksi vanhimmista ja kiistanalaisimmista keskusteluista. (ks. esim. Zymek & Zymek 2004; Ochs & Phillips 2004; Osborn, Broadfoot & kumppanit 2003.) Vertailevassa kasvatustieteessä käytetään sanaparia "*borrowing and lending*", mikä kuvaa koulutukseen liittyvää "siirtoa" maasta toiseen. *Educational policy borrowing and lending* suoraan käännettynä viittaa koulutuksen toimintatapojen ottamista tai antamista lainaan eri maiden ja kulttuurien välillä, eli tiettyjen koulutuskäytäntöjen siirtymistä kontekstista toiseen. Suomen kieli asettaa kuitenkin haasteita tutkimuskäsitteistön kääntämiselle. *Lending*, eli *lainaan antaminen* korostaa erityisesti sen maan kontekstia ja korostamista, josta jokin toimintatapa on lähtöisin, kun taas *borrowing* (*lainaan ottaminen*) korostaa enemmän vastaanottajamaan roolia (Waldow 2012, 411–412).

Vertailevan kasvatustieteen edustajille on tunnuksenomaista suhtautua kriittisesti koulutusviennin ilmiöön ja paneutua pohtimaan syvällisemmin sen tarkoituksperiä. Kritiikkiä on esitetty muun muassa siitä, että koulutusvienti käsitteenä yleistää ja yksinkertaistaa liikaa koko ilmiötä. Alan tutkijoiden keskuudessa väitellään siitä, voidaanko yksittäisiä koulutusjärjestelmiä tai -käytäntöjä siirtää yhdestä maasta toiseen. (Martens, Knodel & Windzio 2014; Osborn & kumppanit, 2003; Kamens 2013.) Kamens (2013) vertaa kriittisesti muiden maiden koulutuskäytäntöjen kopi-oimista taikuuteen – minkään maan koulutuskäytännöt eivät ole taikatemppuja, joilla voidaan korjata toisen maan koulutus. Jokaisen yksittäisenkin toiminnan taustalla on valtava kulttuurinen, poliittinen, sosiaalinen ja historiallinen konteksti, joka

tukee koulutuksen kulkua tiettyyn suuntaan omalla tavallaan. Tästä näkökulmasta, jos koulutusviennin halutaan kehittävän myös laajemmin koulutuksen toimintoja parempaan suuntaan, eivät yksittäiset koulutustuotteet aja asiaa.

Ochs & Phillips (2004, 9–23) ovat koostaneet analyyttisiä työkaluja avuksi, kun tarkastellaan koulutuskäytäntöjen siirtymistä eri maiden välillä. He käsittävät tarkastelun neljänä vaiheena, jotka olen itse vapaasti suomentanut:

1. cross-national attraction (*valtiorajojen yli ulottuva kiinnostus/vetovoima*)
2. decision-making (*päätöksenteko*)
3. implementation (*implementointi, jalkauttaminen*)
4. internalisation (*sisäistäminen*)

Valtiorajojen yli ulottuva kiinnostus on vaihe, jossa yhden maan kiinnostus toisen maan koulutuksellisista käytännöistä herää. Tällöin oleellista on kysyä, (1) mitkä ovat syyt kiinnostuksen taustalla. Toisessa vaiheessa tarkastellaan, (2) miten toisen maan käytäntöjä käytetään esimerkkinä päätöksenteossa vastaanottomaassa ja minkälaisiin asioihin niiden esitetään tarjoavan ratkaisun. Kolmannessa vaiheessa kiinnitetään huomio siihen, (3) millä tasolla käytäntöjä halutaan jalkauttaa ja kuinka ne sopivat paikalliseen kulttuuriin ja kontekstiin. Viimeiseksi kysytään, (4) miten käyttöön otetut käytännöt ovat integroituneet osaksi paikallista koulutusta ja minkälaisia vaikutuksia niillä on ollut laajemmin.

Ochsin & Phillipsin (2004, 9–23) esittelemät työkalut tarjoavat käsitteellistä ymmärrystä koulutusvientiin liittyvistä prosesseista. Toki on muistettava, että mallinus on yksinkertaistus monimutkaisesta prosessista, johon vaikuttaa moni asia. On kuitenkin huomattavaa, että nämä vaiheet korostavat selkeästi vastaanottajamaan tai ”kiinnostujan” roolia. Tästä näkökulmasta koulutukseensa muutoksia haluava vastaanottajamaa näyttäytyy aktiivisempana koko prosessissa. Tämän tutkielman näkökulmasta kiinnostavaa tämän jaottelun pohjalta on ensimmäinen vaihe, eli valtiorajojen yli ulottuva kiinnostus/vetovoima (cross-national attraction). Koulutusviennin osalta voidaan kysyä, mistä syntyy tarve lähteä tarjoamaan omia käytäntöjä toiseen maahan, ja toisaalta, kuinka paljon vastaanottajamaan oma tieto ja kiinnostus vaikuttavat prosessiin.

On pantava merkille, että teoreettiset mallit ja käsitteistöt koulutuskäytäntöjen siirtymisestä maasta toiseen korostavat usein aktiivisena osapuolena sitä maata, joka lähtee hakemaan ratkaisuja koulutuksen kehittämiseen toisesta maasta. Tämä voi johtua siitä, että vertailevassa kasvatustieteessä tarkastellaan nimenomaan koulutuskäytäntöjen *siirtymistä* tai *lainaamista*, ei niinkään toimintaa, jolla tehdään liikevoittoa. Vaikka tässäkin tutkielmassa keskitytään erityisesti koulutusviejän rooliin, on hyvä tarkastella myös niitä teoreettisia pohdintoja, joita liitetään vastaanottajamaan toimintaan. Steiner-Khamisi (2004, 169) muistuttaa, että koulutusviennissä tai -tuonnissa ja koulutuskäytäntöjen lainaamisessa on aina aktiivisia toimijoita mukana; mikään ei itsestään siirry maasta toiseen. Tämä on tärkeää huomioida tässä tutkielmassa, jossa tutkimusaineisto koostuu henkilöiden, eli aktiivisten toimijoiden puheesta.

Steiner-Khamisi (2012, 2–5) esittää, että koulutuskäytäntöjen maasta toiseen leviämisen taustalla ovat enemmänkin poliittiset ja taloudelliset perusteet, kuin puhtaasti esimerkiksi syyt kansalaisten sivistyksen kehittämiseksi. Kritiikkiä on esitetty usein esimerkiksi siksi, että ”lainaan ottamisen” motiivina on nähty legitimitetin saavuttaminen ja koulutuksellisten käytäntöjen uusiminen ja muuttaminen jonkin toisen maan kaltaisiksi muutoksen itsensä vuoksi. Siirtäminen ja koulutuspolitiikan globalisoituminen on nähty ikään kuin itseisarvona. Kriitikot näkevät, että uudistuksia tehdään, koska tietyt käytännöt ovat joillakin mittareilla todistetusti laadukkaita ja hyviä, tai jopa vain edustavat sellaisia. (Steiner-Khamisi 2012, 2–5.)

Koulutusviennin määrittelyn haasteet johtuvat nähdäkseni sen monitieteisestä taustasta. Näkökulman painotus ohjaa myös käsitteistöä, joka sekin on melko vaihtelevaa ilmiötä tarkastellessa. Mikkeli ja Pakkasvirta (2007, 97–98) esittelevät haasteita, joita tutkija voi kohdata liikkueessaan eri tieteenalojen välimaastossa. Tässä tutkimuksessa haasteeksi koituvat erityisesti Mikkelin ja Pakkasvirrankin (2007) mainitsevat tietoteoreettiset seikat; erilaiset asiat kiinnostavat eri tieteenalojen edustajia, jolloin ilmiöiden ja käsitteiden muodostamisessa painottuu aina tietty näkökulma, mikä tekee mahdolliseksi toki myös monipuolisen tutkimuksen. Koska koulutusvienti on vielä melko tuore ilmiö tutkimuskohteena, joutuu tutkija hyödyntämään soveltaen niitä työkaluja, joita on tarjolla.

Käytän tutkimuksessani omaa teoreettisen kirjallisuuden perusteella muokattua käsitystä koulutusviennin käsitteestä. Esittelen määritelmän luvussa 3.4 *Yhteenvedo ja suomalainen koulutusvienti tämän tutkimuksen kontekstissa*.

Valtaosa yllämainitusta kirjallisuudesta pyörii korkeakoulutuksen ympärillä. Tutkimus ja keskustelu koulutusviennistä jättävät ulkopuolelle usein esimerkiksi peruskouluasteen ja koulutusviennin. Ongelmia syntyy, kun vertaillaan korkeakoulutuksen tuotteistamista peruskouluun. Ensinnäkin korkeakouluilla on usein vaihto-ohjelmia, jolloin esimerkiksi ulkomaalaisten opiskelijoiden houkuttelu on sinänsä loogista. Toiseksi, valitsemista korkeakoulujen välillä tapahtuu todennäköisesti enemmän kuin peruskouluasteella. Koulutusviennin kansainvälinen keskustelu ei näin ollen ole täysin mutkattomasti yhdistettävissä esimerkiksi tämän tutkielman lähtökohtiin. Se kuitenkin taustoittaa ja kuvailee hyvin sitä, miten koulutusvienti ensisijaisesti nähdään. Tästä syystä suomalaista koulutusvientiä on tarkasteltava erikseen vielä omana tutkimuskohteena.

Ylempänä olen käsitellyt koulutusviennin käsitettä. Vaikka koulutusvienti käsitteenä esiintyy mediassa, poliittisissa strategioissa ja tutkimuskentällä, on sen käytössä ja osittain määrittelyssäkin ongelmansa. Osa haluaa erottaa selkeästi koulutuksen kansainvälistymisen ja koulutusviennin toisistaan, kun toiset käyttävät termejä lomittain ja päällekkäin. Kansainvälistymisestä puhutaan usein etenkin viitattaessa korkeakoulutukseen. Nähdäkseni koulutusvientiä käytetään eniten tutkimuskentän ulkopuolisissa foorumeissa, puhuttaessa jonkin maan koulutuksen viennistä kansainvälisille markkinoille. Schatz (2016, 55) perustelee itse käsitteen koulutusvienti käyttöä, koska se korostaa ”lainaajan” (*lender*) eli sen osapuolen toimintaa, joka on viemässä koulutusta. Myös oma tutkimukseni painottuu näkökulmaan, jossa korostuu koulutusviejän rooli.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan koulutusviennin käsitettä, sillä siitä on muodostunut suomalaisessa keskustelussa ratkaisu Suomen talouskasvulle ja sen mahdollisuuksia pidetään julkisessa puheessa lähes voittamattomina (ks. esim Yle uutiset 14.6.2017; HS 14.10.2017). Koulutusviennissä on syytä kiinnittää huomio kontekstiin, jossa sitä tarkastellaan. Näin ollen tarkastelen seuraavaksi sitä, kuinka suomalaisesta koulutuksesta rakennetaan vientituotetta.

3 SUOMALAINEN KOULUTUSVIENTI

Tässä luvussa taustoitan sitä suomalaista koulutuksen tilaa ja historiaa, josta tavoitteet ja ajatukset koulutusviennistä ovat alun perin lähteneet. Avaan lyhyesti suomalaisen koulutuksen historiaa ja saavutuksia sekä siirryn Suomen koulutusvientistrategiasta tämän tutkimuksen lähtökohtiin ja kontekstiin. Lopuksi vedän yhteen esittelemiäni tutkielman teoreettisia lähtökohtia sekä esittelen oman määritelmäni suomalaisesta koulutusviennistä.

3.1 SUOMALAINEN KOULUTUS KANSAINVÄLISESSÄ VALOKEILASSA

Koulun rooli osana arkipäivää on modernin yhteiskunnan perusta, ja se nähdään itsestäänselvyytenä, osana normaalia elämää. Suomessa koulunkäynnin luonnollisuus osana jokaisen ihmisen elämää on erityisen korostunut, vaikkakin esimerkiksi suomalainen yhtenäinen yhdeksänvuotinen oppivelvollisuus on vielä suhteellisen nuori. (Simola 2012.)

1960-luvulla alkanut oppivelvollisuuden yhtenäistäminen on peruja vahvasta koulutususkosta ja tasa-arvon eetoksesta, jonka vaikutukset voidaan jäljittää nykypäivän koulutuspolitiikkaan (Antikainen, Koski, Rinne 2013). Suomalaisen koulutuksellisen tasa-arvon taustalla on historiallinen kehitys ja monen samaan aikaan kehittyneen tien risteäminen. Hyvinvointivaltion kehittyminen, koulutuksen laajentuminen ja leviäminen sekä suomalaisen yhteiskunnan rakennemuutokset melko ripeällä vauhdilla ja samanaikaisesti ovat kaikki olleet vaikuttamassa suomalaisen koulutuksen menestystarinaksi kutsuttuun kehitykseen. (Simola, Varjo & Rinne 2010.)

Kansainväliseen julkisuuteen suomalainen peruskoulu nousi, kun vuonna 2001 OECD:n PISA-tutkimuksen (Programme for International Student Assessment) tulosten mukaan suomalaiset yhdeksäsluokkalaiset sijoittuivat maailman parhaiksi niin matematiikan, lukemisen kuin luonnontieteiden osalta. 1960-luvulta asti suomalaiset peruskoululaiset ovat osallistuneet kansainvälisiin oppimisvertailuihin si-

joittumalla usein keskitasoisesti, mutta 2001 Suomen yliveraisuus nousi merkittäviin lukuihin. Suomalainen peruskoulutus on siitä lähtien saanut paljon huomiota, ja Suomi on pysynyt PISA-vertailuissa kärjessä sen jälkeen. Suomalaista peruskoulutusta on tultu katsomaan maailman eri kolkista asti, ja on yritetty selvittää suomalaisen koulutuksen rakennusaineita menestykseen. PISA-tutkimusta on toki myös kritisoitu. On muun muassa kysytty, mitä PISA lopulta mittaa ja antaako se hyvää ja laajaa kuvaa koulutuksen kokonaistilasta. (Simola 2012, 435–436; Välijärvi 2010.) Syitä menestykseen on esitetty monelta kantilta. Erityisesti suomalainen opettajan- koulutus ja osaavat opettajat esitetään selitykseksi suomalaisen koulutuksen PISA- menestykselle (Simola 2015, 92–105; Linnakylä & Välijärvi 2005). Simola (2015, 92–105) kokoaa yhteen tärkeimmiksi syiksi myös koulutuslaitosten työntekijöiden tyytyväisyyden työhönsä, opettajien ammattikunnan arvostuksen, sekä suhteellisen perinteisen suomalaisen pedagogiikkakäsityksen ja politiikan.

Vaikka kritiikkiäkin on esitetty ja Suomen PISA-tulokset ovat heilahdelleet vuoden 2001 jälkeen (ks. esim. OECD 2017; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2013), ei se ole estänyt suomalaisen koulutuksen nousua kansainväliseen valokeilaan. Suomalainen koulutus on tunnettu maailmalla, ja sen yksityiskohdat kiinnostavat hyvin laajalti.

Saavutetun maineen lisäksi tulokset ovat vaikuttaneet myös Suomen omaan käsitykseen koulutusjärjestelmästä (Schatz, Popovic & Dervin 2015, 1). Suomalaisia koulutuksellisia tavoitteita raportoidaan suhteessa muuhun maailmaan (Mahlamäki-Kultanen, Hämäläinen, Pohjonen & Nyyssölä 2013), ja esimerkiksi vuonna 2010 perustetun työryhmän tekemässä Maabrändiraportissa koulutusosaaminen on nostettu yhdeksi keskeisimmistä tekijöistä Suomen brändin rakentumisessa (Finland Promotion Board 2010).

Seuraavaksi käsittelen sitä, minkälaisia askelia Suomi on itse ottanut koulutusviennissä.

3.2 SUOMALAISEN KOULUTUSVIENNIN ENSIASKELEET

1990-luvulla suomalaisessa koulutuspolitiikassa nousivat vahvasti esiin innovaatiot. Koulutuksesta alettiin etsiä ratkaisuja yhteiskunnallisiin ongelmiin, kuten työttömyyteen ja syrjäytymiseen. Hieman myöhemmin Suomen menestys OECD:n PISA-vertailussa nosti Suomen kansainväliselle palkintopallille, mikä entisestään korosti suomalaisen koulutuksen potentiaalisuutta vientivalttina. Keskusteluun nostettiin myös ulkomaalaisten korkeakouluopiskelijoiden lukukausimaksut. Suomalaisesta koulutuksesta alettiin puhua ”uutena Nokiana”, joka voisi toimia Suomen talouskasvun kärkenä ja vientituotteena. (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 58–60.) Suomalaisen koulutuksen kansainvälinen vienti on muuttunut keskusteluista strategioiksi ja suunnitelmista erilaisiksi viennin kiihdytysverkostoiksi. Tämän tutkielmaprosessinkin aikana (syksy 2016–syksy 2017) on ehtinyt tapahtua paljon muutoksia. Esimerkkinä mainittakoon lakimuutokset, jotka mahdollistivat lukukausimaksujen perimisen EU:n ja ETA-maiden ulkopuolisilta korkeakouluopiskelijoilta (Laki yliopistolain muuttamisesta 1600/2015, Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta, 1601/2015).

Opetusministeriö julkaisi vuonna 2010 Suomen koulutusvientistrategian, jossa esitettiin Suomella olevan kilpailukykyinen koulutusjärjestelmä, jonka mainetta vauhdittaa PISA-tutkimustulosten luoma Suomen brändi koulutuksen kärkimaana. Koulutusvientistrategian työryhmä kohtasi kuitenkin haasteita muun muassa määrittelyssään suomalaista koulutusvientituotetta. Työryhmä ehdotti ratkaisuksi tuotteistamisen ongelmaan tuotteen käsitteen laajentamista niin, että tuote-käsitteen alle mahtuisi sekä koko suomalainen koulutusjärjestelmä että sen kaikki pienemmät osat. (OKM 2010; Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 60.) Monika Schatz (2016, 141) toteaa väitöskirjassaan, että suomalainen koulutusvientit on brändi, joka on luotu edistämään suomalaisen koulutuksen markkina-arvoa, mutta tähän mennessä ei ole vielä identifioitu konkreettista vientituotetta. Schatz ja kumppanit (2015, 9) tunnistivat myös Suomen Maabrändiraportista koulutuksen määrittelyn puutteellisuuden. Heidän tutkimuksensa mukaan raportissa ei kerrota, mikä asia on suoma-

laisessa koulutuksessa erikoista tai erilaista. Ainoa tunnistettava peruste liittyy koulutuksen ”suomalaisuuteen” ja sen liittämiseen positiivisesti oppimiseen ja sen positiiviseen maineeseen maailmalla.

Maabrändiraportissa Suomesta povataan ”*oppimisen suurvaltaa*” ja puhutaan suomalaisista oppimisen ”*huipputuotteista*”, joiden rakentamiseksi Suomella on erinomaiset eväät. Samalla halutaan kuitenkin säilyttää koulutuksen tasa-arvo ja kaikille samanlaiset mahdollisuudet kouluttautua taustastaan riippumatta. Raportin mukaan suomalaisen koulutuksen menestyksen taustalla on erityisesti vahva usko ja myönteinen suhtautuminen koulutukseen ja oppimiseen. (Finland Promotion Board 2010, 189.) Vahvan koulutusmyönteisen ilmapiirin nähdään olevan yhteydessä menestykseen myös muualla. Lisäksi syitä menestykseen on esitetty olevan muun muassa luottamus opettajiin, oppilaslähtöinen opetus ja oppimista hyvin tukevat oppimisympäristöt. (ks. esim. Linnakylä & Välijärvi 2005.)

Koulutusvientistrategiassa taas tunnistetaan selkeästi tuotteistamisen haasteet. Vaikka halukkuutta koulutusvientiin suomalaisilla toimijoilla näyttäisi olevan, kansainväliseen kysyntään ei ole pystytty vielä vastaamaan konkreettisilla koulutusvientituotteilla. Tähän vastauksena esitetäänkin suomalaisen koulutusosaamisen tuotteistaminen. Vahvan brändin ja samanaikaisesti tuotteiden puuttumisen nähdäänkin olevan erikoinen ja harvinainen tilanne kaupallisella kentällä. (OKM, Koulutusvientistrategia, 13.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi maaliskuussa 2016 *Koulutusviennin tiekartan*, johon on listattu keskeiset toimenpiteet suomalaisen koulutusviennin edistämiseen vuosina 2016–2019. Ratkaisevina toimenpiteinä nähdään erityisesti koulutusvientiä edistävien verkostojen kehittäminen ja koulutusviennin esteiden poistaminen kaikilta koulutusasteilta. Julkaisun mukaan:

Koulutusvienniksi voidaan lukea kaikki koulutukseen, koulutusjärjestelmään tai osaamisen siirtoon pohjautuva liiketoiminta, josta muotoillusta tuotteesta tai palvelusta ulkomainen taho maksaa. Kansainvälisesti koulutusviennin merkittävin volyymi tulee tutkinto-opiskelusta perityistä lukuvuosimak-

suista ja koulutusjärjestelmän kehittämiseen liittyvästä kansainvälisestä arviointi-, oppimateriaali- ja konsultointiliiketoiminnasta. Muitakin mahdollisuuksia on, esim. myös perinteisen teollisuusviennin ohella viedään yhä useammin suomalaista osaamista. (Koulutusviennin tiekartta 2016–2019.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö siis määrittää koulutusviennin selkeästi sellaiseksi toiminnaksi, jossa on myyvä ja ostava osapuoli, ja jossa raha liikkuu ulkomaiden ja Suomen välillä. Yksi olennaisimmista tulolähteistä suomalaisessa koulutusviennissä nähdään olevan kansainvälisten opiskelijoiden lukuvuosimaksujen periminen. Elokuussa 2017 voimaan astuneen lakimuutoksen mukaan kaikilta Euroopan unionin ja Euroopan talousalueen ulkopuolelta tulevilta opiskelijoilta on perittävä vähintään 1 500 euroa lukuvuodessa, alempaan tai ylempään korkeakoulututkintoon tähtäävästä koulutuksesta. (OKM; Laki yliopistolain muuttamisesta 1600/2015, laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta, 1601/2015.) Toimenpiteet suomalaisen koulutusviennin edistämiseksi (Kuva 1) on määritelty ja ajoitettu seuraavasti:

Koulutusviennin tiekartan toimien painotukset jaksottuvat vuosina 2016–2019 seuraavasti:



Kuva 1. Koulutusviennin tiekartta 2016–2018, OKM

Esimerkkinä toimenpiteistä suomalaisen koulutusviennin edistämiseksi mainittakoon suomalaisen liiketoiminnan kansainvälistymistä tukevan Finpron koordinoima Education Export Finland -ohjelma, jonka tavoitteena on tukea suomalaisten potentiaalisten koulutustuotteiden vientiä ja auttaa liiketoiminnallisessa osaamisessa (Education Export Finland, 2017). Syyskuussa 2017 Opetushallituksen pääjohtaja Olli-Pekka Heinonen puhui Education Export -kasvuohjelman lanseeraustilaisuudessa, että Suomi on siirtynyt koulutusviennin kasvuhallusta kasvukyvyn vaiheeseen, jossa oikeita koulutusviennin toimijoita on jo olemassa, eikä koulutusvientiä tapahdu ainoastaan puheen tasolla (Heinonen 2017, Education Finland -kasvuohjelman startti -tilaisuus 8.9.2017). Tärkeimpiä asioita suomalaisessa koulutusviennissä ovat kasvuohjelman mukaan: skaalautuminen, liiketoimintamallit, osaaminen ja esteiden purkaminen. Tavoitteena on kasvattaa suomalaisen koulutusviennin liikevaihto 350 miljoonaan euroon vuoden 2018 loppuun mennessä. Education Finland -kasvuohjelman edustajat puhuvat myös paljon kohdemarkkinoista, asiakkaista sekä korostavat tarjoaman rakentamista ja asiakkaan tarpeen kartoittamista. Tärkeimpinä kohdemarkkina-alueina kasvuohjelmalle pidetään Kiinaa, Kaakkois-Aasiaa, Persianlahden aluetta ja Latinalaista Amerikkaa. (Opetushallituksen mediatiedote 26.7.)

Suomalaisen koulutusviennin taustalla on vahva tavoite tehdä suomalaisesta koulutuksesta tuloja tuottava vientituote. (Schatz et al 2015, 4–5) Näyttäisi kuitenkin siltä, että koulutuksen tuotteistaminen on suurilta osin ylhäältä päin määriteltyä. Schatzin (2016, 141) mukaan esimerkiksi suomalaiset korkeakoulut näkevät itsensä melko passiivisina koulutusviennin kannalta. Koulutusvienti on siis ikään kuin ulkoapäin asetettu strategia tai tavoite, jossa itse ”tuote” ei ole niinkään aktiivinen osa prosessia.

Lisäksi tietyn maan tai sen koulutuksen tuotteistaminen on kulttuurisesta näkökulmasta ongelmallista. Yksinkertaistukset ja oletukset maan perusolemuksesta johtavat siihen, että unohdetaan kulttuurinen ja etninen monimuotoisuus ja niiden joustavuus ja muuttuminen täysin. Myöskään koulutus ei ole olemukseltaan staattinen tai muuttumaton asia, joka kuuluu tietylle valtiolle tai kulttuurille. Koulutuksessa on aina piirteitä, lainauksia ja vaikutteita muista maista. Suomalaisen koulutuksen

tuotteistaminen voi myös johtaa erontekoihin ja tuomitsemiseen muiden maiden välillä, jos ajatellaan että ainoa oikea ja hyvä tapa tehdä koulutusta on kotimaassa. (Schatz et al 2015, 9–10.) Koulutusvienti voi näin edistää myös kulttuurista eriarvoisuutta.

Tuotteistamisen ja markkinoinnin kannalta tämä kritiikki on ongelmallista, sillä myynti perustuu usein yksinkertaistamiseen ja asiakkaiden tarpeiden tunnistamiseen. Schatz ja kumppanit (2015, 9–10) ehdottavatkin, että jos hyväksymme koulutustuotteiden olemassaolon ja niiden myynnin kehittämisen, pitäisi myös tuotteistamisessa itsessään olla selkeät säännöt. Taloustieteessä puhutaan siitä, että kun jostain aletaan tuotteistaa, muuttuu samalla tapa, jolla varsinainen ilmiö tai tuote ymmärretään (MacKenzie 2006, 29–55). Näin ollen myös koulutuksen tuotteistamiseen voi liittyä koko ilmiön kulttuurinen muutos. Koulutusta ei enää nähdä ainoastaan yleishyödyllisenä, tasa-arvoisena julkisena palveluna, vaan sen päämääriin voidaan suhtautua epäilevästi ja kriittisesti.

Monika Schatz (2016, 16) käsittää koulutusviennin alle sisältyvän erityisesti suomalaisessa kontekstissa seuraavat asiat:

- Koulutustarvikkeiden/välineiden myyminen toiseen maahan
- Koulutuksellisen tiedon myyminen toiseen maahan
- Koulutusohjelmien, -tutkintojen tai osaamisen myyminen toiseen maahan (ei-suomalaisille, sekä ulkomaille että Suomen sisällä)

Suomalainen koulutusvienti ei siis käsitä Schatzin mukaan ainoastaan konkreettisten tuotteiden myymistä ulkomaille, vaan myös aineettoman osaamisen ja muiden palvelujen vientiä.

3.3 SUOMALAISEN OPPIMISKOKONAISUUDEN MATKA MAAILMALLE: TAPAUKSEN YRITYSKYLÄ

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulutusvientiä tapaustutkimuksen avulla. Olen valinnut tutkimukseeni yhden tapauksen, Yrityskylä-oppimiskokonaisuuden, joka nähdäkseni edustaa suomalaista koulutusvientiä hyvin. Yrityskylä on kuudensille

ja yhdeksänsille luokille suunnattu oppimiskokonaisuus, jonka kansainvälistymistä suunnitellaan parhaillaan. Yrityskylä on työelämän, talouden, yrittäjyyden ja yhteiskunnan oppimiskokonaisuus. Yrityskylä-kokonaisuus koostuu opettajien koulutuksesta, 10 oppitunnista ja vierailusta Yrityskylä-oppimisympäristöön. Yrityskylä perustuu Suomessa uuteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan, jossa yhtenä seitsemästä laajasta osaamisalueesta on työelämä- ja yrittäjyystaidot. (Yrityskylä 2017; POPS 2014.)

Yrityskylää koordinoi voittoa tavoittelematon yhdistys Taloudellinen tiedotustoimisto TAT. Yrityskylän suurimmat rahoittajat ovat Opetus- ja kulttuuriministeriö, kunnat, säätiöt ja kumppaniyritykset. Yrityskylä tekee sopimuksen kuntien kanssa, jolloin kunta sitoutuu toteuttamaan kokonaisuuden kyseisen kunnan oppilaiden kanssa. Yrityskylä tavoittaa tällä hetkellä yhteensä noin 60 000 kuudes- ja yhdeksäsluokkalaista yhden lukuvuoden aikana. (Yrityskylä/Taloudellinen tiedotustoimisto TAT 2017; Yrityskylän johtaja, suullinen tiedonanto.)

Yrityskylä esittelee itsensä verkkosivuillaan seuraavasti:

Yrityskylä Alakoulu

Kuudesluokkalaisten Yrityskylä koostuu opettajien koulutuksesta, kymmenestä oppitunnista sekä vierailusta Yrityskylä-oppimisympäristöön. Oppimisympäristö on koululaisten oma yhteiskunta, pienoiskaupunki, jossa oppilas työskentelee omassa ammatissaan saaden palkkaa tekemästään työstä. Lisäksi oppilas toimii kuluttajana ja kansalaisena osana suomalaista yhteiskuntaa. Yrityskylä tavoittaa yli 70 prosenttia Suomen kuudesluokkalaisista. Yrityskylät sijaitsevat Espoossa, Helsinki-Vantaalla, Kaakkois-Suomessa, Itä-Suomessa, Pirkanmaalla, Pohjanmaalla, Pohjois-Pohjanmaalla ja Varsinais-Suomessa.

Yrityskylä Yläkoulu

Uuteen opetussuunnitelmaan perustuvassa Yrityskylä Yläkoulussa nuoret oppivat taloudesta, työelämästä ja näitä läpileikkaavista teemoista globaalissa maailmassa. Yrityskylä Yläkoulu koostuu opettajien koulutuksesta, oppitunneista ja vierailusta fyysiseen Yrityskylä-oppimisympäristöön. Oppimisympäristö on nuorten johtama maailma, jossa yhdeksäsluokkalaiset johtavat tiimeinä yritystä maailmantalou-

den pyörteissä. Voittajatiimi on se, jonka johtamana yritys pärjää markkinoilla parhaiten. Itse pelijärjestelmä on digitaalinen, mutta peli ohjaa oppilaita myös jatkuvaan keskinäiseen vuorovaikutukseen. (Yrityskylän verkkosivut 2017, 26.11.2017.)

Yrityskylän viennin prosessit ovat vielä melko kesken. Yrityskylän kansainvälistymistä tehdään tällä hetkellä ensisijaisesti vielä kuudesluokkalaisille suunnatun mallin pohjalta. (Yrityskylän johtaja, suullinen tiedonanto.) Yrityskylän kansainvälistymisprosessi on aloitettu jo muutamia vuosia sitten, ja viennin strategia on muuttunut matkan varrella varsin paljon. Yrityskylän vienti on alun perin aloitettu suuntautuen Tukholmaan, Ruotsiin, mutta kansainvälisen kiinnostuksen kasvaessa viennin kohteita on laajennettu selvästi. Syksyllä 2017, eli tämän tutkielman loppuvaiheilla, suunnitellaan kovaa vauhtia erillisen yrityksen perustamista Yrityskylän vientiä varten, kun kansainvälistymisen alkumetreillä vientiä toteutettiin pääosin ilman liiketaloudellista tavoitetta.

Tapaus edustaa sellaista suomalaisen koulutusviennin osaa, jossa suomalaista koulutusosaamista ja pedagogiikkaa on hyödynnetty luomalla oppimiskokonaisuus, joka perustuu suomalaisen opetussuunnitelman sisältöihin. Näin ollen se on yksi osa suomalaista koulutusta, sillä se on myös kiinteä osa yli 60 000 suomalaisen nuoren peruskouluopetusta vuosittain ympäri Suomen. Yrityskylän vienti edustaa tapauksena tutkielmassani suomalaista koulutusvientiä mielestäni hyvin, sillä kuten suomalaisen koulutusviennin prosessit, on myös Yrityskylän viennin toteutus vielä hyvin keskeneräistä. Vaikka vankka pohjatyö on tehty Suomessa, ovat oppimiskokonaisuuden viennin mahdollisuudet tulleet ajankohtaisiksi vasta joitakin vuosia sitten. Kuten suomalainen koulutus laajemmin, on myös Yrityskylä herännyt vientiin pitkälti kansainvälisen kiinnostuksen takia. Yrityskylä elää mukana suomalaisen koulutusviennin muutosaallossa, jossa kukaan ei vielä tiedä tarkalleen, minkälaisia seurauksia on odotettavissa.

Yrityskylä toimii tutkielmassani tapauksena, jonka avulla pyrin pääsemään kiinni suomalaisen koulutusviennin ilmiöön.

Seuraavaksi vedän yhteen tarkastelemaani teoriaa ja suomalaisen koulutusviennin tilaa sekä esittelen oman määritelmäni koulutusviennistä.

3.4 YHTEENVETO JA SUOMALAINEN KOULUTUSVIENTI TÄMÄN TUTKIMUKSEN KONTEKSTISSA

Tutkimus koulutusviennistä on maailmalla keskittynyt erityisesti korkeakoulutukseen. Koulutusvienti on käsitteenä melko tuore, minkä takia sen käyttö ei ole yksinkertaista. Lisäksi sitä käytetään puheessa melko laveasti, ilman että sitä määritellään sen erityisemmin. Koulutusvientiä ei nähdä ongelmattomana. Kritiikkiä on esitetty erityisesti siinä, että koulutuksen ollessa lähtökohtaisesti ihmisoikeus ja julkinen palvelu, sen muuttaminen liiketoiminnallisten tavoitteiden kustannuksella on kyseenalaista. Lisäksi koulutusviennin nähdään olevan myös tietynlainen keino levittää länsimaista ideologiaa ja luoda kulttuurista eriarvoisuutta.

Kiinnostus suomalaiseen koulutukseen nousi huimasti, kun vuonna 2001 Suomi pärjasi kansainvälisessä PISA-vertailussa erinomaisesti. Suomalaisesta koulutuksesta halutaan tehdä vientituote, mutta konkreettisten tuotteiden määritelmät ovat vielä melko hataria. Lisäksi suunnitelmat, tavoitteet ja toimenpiteet näyttäisivät olevan koulutuksen ulkoapäin asetettuja. Vastaukseksi suomalaisen koulutusviennin haasteisiin esitetään aktiivisesti tuotteistamista ja viennin esteiden purkamista (esimerkiksi korkeakoulututkintojen osalta). Julkisessa keskustelussa koulutusvienti nähdään suurena potentiaalisena ratkaisuna suomalaiselle talouskasvulle, ja siitä on muodostunut lähes mantramainen diskurssi.

Toimia suomalaisen koulutusviennin eteen on tehty lyhyessä ajassa paljon. Strategioita, suunnitelmia, verkostoja ja kasvuohjelmia koulutusviennille on jo useita. On kuitenkin huomattavaa, että edelleen keskustelu esitetään erilaisten viranomaistahojen, ei niinkään varsinaisten koulutusviejien kautta. Koulutusviejien omat tavoitteet eivät saa yhtä paljon jalansijaa julkisessa keskustelussa kuin viralliset ohjelmat.

Tutkimuksellisesti koulutusviennin määrittely voi olla haastavaa, sillä vakiintunutta käsitteistöä ei ole vielä varsinkaan suomen kielessä olemassa.

Koulutusviennin ja koulutustuotteen liian tiukan määrittelyn rajoista päästetään irti omassa tutkielmassani. Nähdäkseni koulutusvienti määrittää kaikenlaisten koulutuksellisten palveluiden viennin ulkomaille. Koulutusvienti sanana sisältää jo ole-

tuksena rahallista voittoa tavoittelevan sävyn, mutta omassa tutkielmassani liikevoiton tavoittelu tai tavoittelemattomuus ei ole määrittelevä tekijä käsitteelle. Tunistan kuitenkin koko käsitteen käytön haasteet.

Määrittelen koulutusviennin käsitteen tutkielmassani seuraavasti:

Koulutusvienti on ulkomaille suuntautuvaa toimintaa, jonka tavoitteena on viedä, laajentaa, tarjota tai myydä lähtömaan rajojen ulkopuolelle tuotteita ja palveluita, jotka on kehitetty edistämään koulutusta, kasvatusta ja oppimista. Koulutusvienti voi olla sekä voittoa tavoittelevaa että voittoa tavoittelematonta toimintaa.

Vaikka tutkimukseni kohdistuu erityisesti Suomessa liikevoittoa tavoittelemattoon toimintaan, näen koulutusviennin käsitteen olevan siitä huolimatta, ja juuri siksi, kiinnostava näkökulma. Näin ollen tämän tutkimuksen kontekstissa vienti ei rajoita tai määritä alleen vain tietynlaisten koulutustuotteiden tarkastelua, vaan sallii myös suomalaisen koulutuksen kontekstiin sopivat hankkeet ja konseptit. Yrityskylä edustaa hyvin vielä muutoksessa elävää suomalaista koulutusvientiä, jossa prosessit ovat vielä hyvin keskeneräisiä, mutta tulevaisuus nähdään täynnä mahdollisuuksia.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata ja tulkita, miten suomalaista koulutusvientiä perustellaan ja minkälaisia diskursseja koulutusvientipuheessa muodostuu. Koulutus on Suomessa osa julkisia palveluita, ja sitä pidetään tasa-arvoisena yleishyödyllisenä toimintana, jota on aikaisemmin pyritty pitämään visusti kaukana kaupallisuudesta. Suomalainen koulutus on lähtökohtaisesti ilmaista, joten käsitettä koulutusvienti voidaan pitää hyvin ristiriitaisena Suomen kontekstissa. Näin ollen onkin kiinnostavaa ottaa selvää, miksi koulutusvientiä ylipäätään tehdään, eli miten toiminnassa mukana olevat toimijat itse perustelevat ja oikeuttavat suomalaista koulutusvientiä.

Aikaisemmat tutkimukset koulutusviennistä keskittyvät suurilta osin korkeakoulutuksen vientiin, niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Oman pro gradu -tutkielmani rajaan tarkastelemaan koulutusvientiä erityisesti perinteisenä nähdyn koulun ulkopuolisen koulutuskonseptin näkökulmasta. Näkökulma on kiinnostava, sillä aihetta ei ole oman tietämykseni mukaan tutkittu aikaisemmin, ja se antaa koulutusviennin tarkastelulle konkreettisemmän lähtökohdan. Konkreettisuudella tarkoitan yksittäisen hankkeen kokonaisuuden tarkastelemista, jolloin päästään pois esimerkiksi poliittisen keskustelun ajoittaisesta abstraktiudesta.

Avaamalla tietyn koulutushankkeen vientiprosesseja ja haastatteleamalla niitä toimijoita jotka työskentelevät koulutusviennin äärellä päivittäin, uskon pystyväni rakentamaan kuvaa ilmiöstä ja löytämään syitä sille. Tartun ilmiöön tutkimalla Suomessa kehitellyn työelämän, yhteiskunnan, yrittäjyyden ja talouden oppimiskokonaisuuden Yrityskylän vientiä ulkomaille. Yrityskylä-hankkeen kansainvälistyminen on konkreettinen esimerkki suomalaisesta koulutusviennistä ja näin ollen osuva aineiston lähde tutkimukselleni. Nähdäkseni koulutusviennin tutkimukseen ja keskusteluun kaivataan poliittisten työryhmien keskustelun jatkoksi tarkastelua niiden toimijoiden puheesta, jotka toimivat päivittäin koulutusviennin parissa ja näin ollen edustavat mahdollista suomalaisen koulutusviennin ”tuotetta”. Kiinnostavaa on erityisesti, miten juuri koulutustuotteen parissa toimivat henkilöt puhuvat suomalaisesta koulutusviennistä ja miksi sitä tehdään.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten suomalaisesta koulutuksesta puhutaan vientituotteena?
2. Miten suomalaista koulutusvientiä perustellaan?

Tutkimustuloksieni perusteella pyrin kartoittamaan ja sanoittamaan sellaisia diskursseja, joissa puheella rakennetaan suomalaisen koulutusviennin ilmiötä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Laadullista tutkimusta tehdessä ovat asianmukaiset perustelut ja tavoitteet tutkimusprosessin taustalla olennaisia (Aaltola 2010). Aiemmin olen taustoittanut tutkielmani tavoitteita teoreettisella katsauksella suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tässä luvussa pyrin kuvaamaan sitä prosessia ja niitä keinoja, joilla uskon saavuttavani vastauksia asettamiini tutkimuskysymyksiin.

Alasuutarin (2011, 82) mukaan tutkimuksen menetelmät koostuvat sellaisista toiminnoista ja prosesseista, joita avuksi käyttämällä voidaan tehdä empiirisiä havainnoja tutkimusaineistosta, ja edelleen havainnoista merkityksiä, joita voidaan kehittää johtopäätöksiksi asti. Jotta metodologisia toimintoja ja valintoja voidaan suorittaa, on tärkeää pohtia tutkimuksen tekoa laajemmin. Tutkimuksen metodologiset valinnat perustuvat ontologisiin lähtöoletuksiin todellisuudesta ja tiedonkeruusta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 118). Vaikka tutkimustietoa kerätään metodologisten valintojen avulla, on tieteellisen tiedon kriteerinä aina kriittisyys sekä koko tutkimusprosessia että varsinaisia tuloksia kohtaan kuitenkin oleellista (Aaltola 2010).

Kriittinen tarkastelu läpi koko tutkimuksen, on tämän pro gradu -tutkielman yksi tärkeimmistä lähtökohdista johtuen erityisesti omasta positivistisesta suhteesta tutkielmani tapaukseen. Siksi tätä tutkielmaa luonnehtii hyvin myös Kiviniemen (2010, 70–85) kuvailema laadullinen tutkimus prosessina, jossa esimerkiksi teoriaosuus, tutkimuskysymykset ja aineiston keruuseen ja analyysiin liittyvät menetelmät kehittyvät ja kirkastuvat jatkuvasti tutkimuksen edetessä. Hän myös esittää oivallisesti, että samalla kun tutkimusilmiön arvoitus pikkuhiljaa aukeaa, hahmottuvat myös metodologiset valinnat selkeämmin. Lisäksi prosessissa olennaisia ovat jatkuvat valinnat ja päätökset, joilla edistetään ratkaisua tutkimusongelmaan (Syrjälä & Numminen 1988).

Tutkimukseni metodologisten valintojen taustalla ja ontologisena lähtökohtana vaikuttaa sosiaalinen konstruktivismi. Sosiaalinen konstruktivismi on tulkinnallinen näkökulma, jonka mukaan maailma koostuu ja rakentuu merkityksistä, joita tuotamme alati. Tavoitteena ei ole yhden totuuden löytäminen, vaan sen tulkitseminen.

(Berger & Luckmann 1971.) Omassa tutkimuksessani näen, että laadullinen tutkimus ja sosiaalinen konstruktivismi luovat hyvän lähtökohdan tutkielmani tavoitteille, kun päämääränäni on suomalaisen koulutusviennin ilmiön kuvailu ja ymmärtäminen. Tavoitteenani on rakentaa keräämästäni aineistosta diskursseja, joita tulkitsemalla pääsen tarkastelemaan sitä, miten suomalaisesta koulutusviennistä puhutaan.

Tässä luvussa esittelen niitä metodologisia ratkaisuja ja lähtökohtia, joilla tartun koulutusviennin ilmiöön ja tutkimuskysymyksiin.

5.1 TAPAUSTUTKIMUKSELLA KÄSIKSI KOULUTUSVIENNIN ILMIÖÖN

Tässä tutkimuksessa olen valinnut hyödyntäväni tapaustutkimuksen elementtejä. Puhun elementeistä siksi, että olen tehnyt kaikki metodologiset valintani saavuttaakseni eheän tutkimuskokonaisuuden. Näin ollen en seuraa mitään tiettyä metodologiaa tiukasti, vaan pyrin kuljettamaan tutkimukseni johtolankaa sellaisten valintojen lävitse, joiden uskon tukevan tutkimukseni tavoitetta – eli diskurssien rakentumista suomalaisessa koulutusviennissä. Pyrin siis rakentamaan diskursseja suomalaisesta koulutusviennistä tapausesimerkin avulla.

Tapaustutkimuksessa tarkastellaan jotakin tiettyä tutkimuskohdetta, esimerkiksi yritystä, projektia, ihmisryhmää tai vaikkapa tapahtumaa kokonaisvaltaisesti. Tapaustutkimuksen tavoitteena ei ole tarkastella kohdetta yksin sellaisenaan, vaan tapaus edustaa jotakin yleisempää ilmiötä, johon tutkimuksen avulla pyritään tarttumaan. (Piekkari & Welch 2011; Gomm, Hammersley & Foster 2000.) Toisaalta Hammersley & Gomm (2000, 2) sekä myös Metsämuuronen (2008, 171) huomauttavat, että kaikki tutkimus perustuu tavalla tai toisella tapauksiin. Toiset taas esittävät että tapauksen määritelmällä on aina tiettyjä reunaehdoja, jotka eivät päde kaikkeen laadulliseen tutkimukseen (ks. esim. Eriksson & Koistinen 2014).

Tässä tutkielmassa olen tehnyt tietoisien valinnan siitä, että tutkittavia tapauksia on yksi, minkä takia tutkielma profiloituu luonteeltaan ja metodologisilta lähtökohdiltaan tapaustutkimukseen. Näen, että tämä on tutkielma, jossa sekä omat tulkinnot,

tapaus, aineistonkeruumenetelmä että analyysimenetelmä kulkevat käsi kädessä koko prosessin ajan, luomalla toisiaan täydentävän kokonaisuuden.

Tapaustutkimus on menetelmä, jolla voidaan tarkastella ilmiötä niin, että ne esiintyvät sellaisenaan luonnollisessa ympäristössään, eli se on kontekstuaalista (Piekari & Welch 2011, 186; Eriksson & Koistinen 2014). Tapaustutkimus perustuu usein myös sille lähtökohdalle, että tapauksen valinta tehdään harkitusti. Kriteerinä tapauksen valinnalle ovat usein esimerkiksi tutkimuskohteeseen käsiksi pääsy ja puhdas mielenkiinto tapausta kohtaan. Tapaustutkimus voi näin ollen lähteä liikkeelle myös tapauksesta itsestään. (Syrjälä & Numminen 1988, 10.) Oman tutkielmani kohdalla näen, että Yrityskylän vienti ulkomaille on toiminut nimenomaan tapauksesta itsestään kumpuavana mielenkiintona laajempaa koulutusviennin ilmiötä kohtaan. Tutkimusaineistona tapaus on siis harkinnanvarainen, jolloin olennaista tutkijalle on perustella, miksi tietty tapaus edustaa hyvin tutkittavaa ilmiötä (Eskola & Suoranta, 2008, 18).

Syrjälä ja Numminen (1988, 16) esittävät, että vaikka tapaustutkimuksessa ajatellaan usein lähdettävän tarkastelemaan ilmiötä aineistosta käsin, on tutkijalla aina valmiita kysymyksiä vastattaviksi. Heidän mukaansa tutkijan jo olemassa olevat tutkimusongelmat voivat kuitenkin tarkentua ja kirkastua tapaustutkimuksen edetessä. Omassa tutkielmassani lähdän siitä, että aineisto voi tuoda juurikin uusia näkökulmia prosessin edetessä, mutta teoreettinen viitekehys suuntaa ja rajaa katseltani tapauksessa.

Tarkastelen koulutusvientiä tapaustutkimuksena, sillä haluan kuvailla ilmiötä, joka esiintyy alati ihmisten välisissä keskusteluissa ja toiminnoissa. Tapaustutkimus on hyvä keino tutkia ilmiötä, jota ei ole tutkittu suuria määriä, sillä se voi antaa uusia näkökulmia ja avauksia jo käytyyn keskusteluun. (ks. esim. Donmoyer 2000; Piekari & Welch 2011.)

Tapaustutkimusta kohtaan on esitetty kritiikkiä erityisesti sen yleistettävyyden heikkoudesta (ks. esim. Lincoln & Guba, 2000). Flyvberg (2006, 219–245) on kuitenkin tuonut vahvasti esiin niitä yleisiä virheellisiä käsityksiä, joita tutkimusmeto-

diin liittyä. Hänen mukaansa tutkimuksessa tulisi katsoa erityisesti tutkimuskysymyksiä ja sen jälkeen pohtia, millä menetelmällä niihin saadaan vastauksia parhaiten – ei toisinpäin. Tapaustutkimus voi siis antaa rikasta ja analysoitavaa aineistoa, joita toiset menetelmät eivät anna. Kun tarkastellaan koulutusvientiä, näen tapaustutkimuksen olevan siihen toimiva metodi. Lisäksi Flyvberg (2006, 13) kumoaa yleisen harhaluulon siitä, että tapaustutkimus olisi perusteltavissa vain tietyn teorian tai hypoteesin testaamiseen. Hänen mukaansa tapaustutkimus voi nimenomaan antaa sellaista monipuolista ja syvällistä ymmärrystä, joka vaatii kokonaisuuden ja kontekstin tarkastelua. Myös Donmoyer (2000) näkee, että yhtä tapausta tarkastellessa tutkija voi päästä paremmin sisään yksittäisiin ja yksilöllisiin ympäristöihin ja ihmisten toimintatapoihin, sekä nähdä sellaisia asioita, jotka eivät muuten tulisi havaituksi.

Tapaustutkimus ei ole selkeäraja-aine metodologia, vaan ennemmin tutkimusstrategia, jossa edetään prosessimaisesti ja jossa käydään tiivistä vuoropuhelua eri työvaiheiden välillä (Eriksson & Koistinen 2014, 22). Tapaustutkimuksen, kuten minkä tahansa tutkimusmetodologian, taustalla vaikuttaa aina tutkijan valinta. Piekkari ja Welch (2001, 186) korostavat, että minkä tahansa tutkimusstrategian tutkija valitseekin, on hänen oltava sille uskollinen läpi tutkimuksen ja toimittava johdonmukaisesti.

Tutkielmani kohde koulutusvienti on niin laaja ilmiö, että yhden pro gradu -työn laajuudessa sitä on mahdoton tutkia täydellisen eheänä kokonaisuutena. Nähdäkseni kuitenkin juuri kokonaisuuden näkökulma on tärkeä tuoda tutkielmaani mukaan. Tapaustutkimuksen avulla monimutkaistenkin kokonaisuuksien kuvaaminen on mahdollista. Olen valinnut tutkimukseeni tarkasteltavaksi yhden tapauksen, sillä näen, että konkreettisen esimerkin avulla päästään paremmin ja syvällisemmin käsitä varsinaiseen ilmiöön.

Kuten aikaisemmin on mainittu, tapaustutkimus voi lähteä liikkeelle tapauksesta itsestään. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohde Yrityskylä, on valikoinut juurikin kohteesta käsin. Tapaus on hedelmällinen tutkimuksen kohde, sillä koulutusviennin prosessit ovat vielä hyvin kesken ja pohdinnat esimerkiksi siitä, minkälaisena tuotteena Yrityskylää viedään ja miksi, ovat hyvin ajankohtaisia.

5.2 DISKURSSIANALYYSI KOULUTUSVIENTIPUHEEN TULKINTAVÄLINEENÄ

Tutkielmani analyysiin lähdin sillä olettamuksella, että tietoa tutkittavasta ilmiöstä saa parhaiten katsomalla aineistoa omien tutkimuskysymysten perusteella, ei niinkään analyysimenetelmä edellä. Diskurssianalyysi toimii tässä tutkimuksessa tiiviissä yhteydessä tapaustutkimuksen lähtökohdille, joiden tarkoitus on etsiä vastauksia tutkittavasta *ilmiöstä*, ei niinkään tutkittavasta *tapauksesta*. Tavoitteenani diskurssianalyysissä ei siis ole ollut tuottaa diskursseja Yrityskylän viennistä, vaan suomalaisesta koulutusviennistä yleisemmällä tasolla. Näin ollen tapaustutkimus toimii erityisesti tutkielmassani aineistonkeruun välineenä. Näen, että tutkimalla yhtä koulutusviennin kentällä toimivaa tapausta saadaan ote niistä puheen tavoista, eli diskursseista, jotka kietoutuvat tiiviisti sosiaalisiin käytäntöihin ja tiettyyn kontekstiin – tässä tapauksessa Yrityskylän toimintaan. Olen valinnut diskurssianalyysin työkaluksi suomalaisen koulutusviennin tutkimiseen, sillä uskon että sosiaaliset käytännöt koulutusviennin toiminnassa elävät ja vaikuttavat puheessa ja kielessä. Kuten Fairclough (1989) esittää, diskurssit ja sosiaaliset rakenteet käyvät tiivistä vuoropuhelua keskenään. Diskurssit myös vaikuttavat yhteiskuntaan ja määrittävät sen olemassaoloa ja ovat olennainen tekijä sen muutoksessa ja jatkuvuudessa. Näen, että toistuvilla diskursseilla muokataan suomalaista koulutusvientiä ja määritellään sitä jatkuvasti.

Diskurssianalyysi pohjautuu vahvasti sosiaalikonstruktionistiseen lähtökohtaan katsoa todellisuutta. Diskurssianalyysissä tavoitteena on tarkastella kieltä osana rakentamassa todellisuutta, ei niinkään kieltä välineenä saada vastauksia todellisuudesta. Diskurssianalyysi on siis kielellisten merkitysten tutkimista ja tulkitsemista. (Jokinen, Juhila & Suominen 1993, 9–10.) Diskurssien tulkitsemisessa olennaista on, miten kielen käytön avulla esitetään asioita ymmärrettävään muotoon, ei niinkään paljastaa, millaisia asiat ovat. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 18.)

Tämän tutkimuksen kontekstissa diskurssianalyysi tarkoittaa siis sitä, että aineistosta ei etsitä sitä, *mitä* koulutusviennistä kielellisesti esitetään, vaan enemmänkin *miten* se esitetään. Vasta tämän jälkeen voidaan pohtia tarkemmin, mitä sillä tarkoi-

tetaan. Lisäksi tässä tutkimuksessa on valikoitu selkeä puhujien joukko, joilla on valmis suhde koulutusvientiin. Ilmonen (2010, 128) korostaa, että diskurssianalyysissä onkin huomioitava tekstissä puhuvien yhteiskunnallinen asema. Painoarvo ja näkökulma voi olla erilainen kysyttäessä asiantuntijalta tai ihmiseltä, joka ei ole elässään kuullut sanaa koulutusvienti.

Jokinen, Juhila & Suominen (1993, 13) muistuttavat, että diskurssianalyysin toteuttamisessa toimii harvoin yksityiskohtaisten metodologisten vaiheiden ja ohjeiden tarkka seuraaminen. Tutkimusaineistot vaativat enemmänkin tapauskohtaista keskustelua ja soveltamista. Myös Ilmonen (2010, 127) esittelee diskurssianalyysin hyvin laajana viitekehyksenä, jonka sisään mahtuu monenlaisia metodeja ja joiden käyttötapa riippuu hyvin pitkälti siitä, minkälaiset tavoitteet tutkimuksella on. Tässä tutkielmassa diskurssianalyysi toimii niin ikään laajana metodologiakehyksenä, jossa tarkoituksena on päästä käsiksi yleisemmällä tasolla suomalaisen koulutusviennin diskursseihin.

Diskurssianalyysi tukee oivalla tavalla omaa tutkimusotettani, jossa tarkoitus ei missään nimessä ole määritellä valmiita diskursseja ja etsiä niitä sokeasti aineistosta, vaan käydä avointa vuoropuhelua aineistosta käsin, enemmänkin peilaten havaintoja teoriaosuuteen koulutusviennistä. Jokinen & Juhila (1999, 59) varoittavatkin tutkijaa laatikoimasta diskursseja valmiiksi, sillä varsinainen tutkittava ilmiö voi helposti lipsua käsistä ja kadota.

Diskurssianalyysi ei ole tarkkavaiheinen analyysimetodi, vaan enemmänkin tiettyjä teoreettisia oletuksia sisältävä laajempi viitekehys. Teoreettiset oletukset ovat Jokisen, Juhilan ja Suomisen (1993, 17–18) mukaan jaettavissa viiteen eri osaan. Ensiksi, diskurssianalyysissä lähdetään siitä, että sosiaalinen todellisuus rakentuu kielen käytöstä. Toiseksi, oletetaan että on olemassa useita keskenään ristiriidassakin olevia merkityssysteemejä. Kolmanneksi, merkityksellinen sosiaalinen toiminta on aina sidoksissa kontekstiin. Neljäntenä oletuksena he esittävät, että toimijat ovat sidoksissa olemassa oleviin merkityssysteemeihin, ja viidenneksi, kielen käyttö ei ole ainoastaan kuvailua, vaan se on aina tekemistä, eli sillä on seurauksia. Tämän tutkielman diskurssianalyysi perustuu vahvasti yllä mainittuihin oletuksiin. Koulutusvienti on jo itsessään suomen kielessä varsin tuore käsite. Näen, että suomalaisen

koulutusviennin ilmiötä rakennetaan erityisesti sen parissa työskentelevien toimijoiden kielessä ja vuorovaikutuksessa. Samalla tullaan myös muokanneeksi sitä, mitä koulutusvienti kussakin kontekstissa tarkoittaa. Diskurssianalyysi soveltuu tässä tapauksessa ilmiön tutkimiseen mainiosti, varsinkin kun koulutusvienti käsitteenä ja toimintana suomalaisessa kontekstissa hakee selkeästi vielä muotoaan.

Yleinen tapa tarttua aineistoon diskurssianalyysin alkuvaiheessa on kartoittaa ja arvioida sitä sanastoa, jota aineistossa käytetään tietyistä asioista (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 18–19). Suurin osa aineistostani on kerätty haastattelemalla, jolloin tutkijan omaa positiota on tärkeä arvioida kriittisesti. Haastatteluaineistot eivät ole luonnollisia aineistoja, koska ne on luotu tutkijan omien intressien avulla ja ikään kuin keinotekoisesti. Sen sijaan esimerkiksi Yrityskylän kansainvälistymisstrategia on luonnollisesti tuotettu aineisto, johon omalla positiollani sinänsä ei ole ollut sijaa. Erityisen tarkasti tämän tutkimuksen kohdalla olen kiinnittänyt huomiota siihen, minkälaista sanastoa olen käyttänyt teemahaastatteluissa. Koska työskentelen itse tutkimani tapauksen kanssa päivittäin, on oma kielenkäyttöni ja käyttämäni sanasto vahvasti liitoksissa työyhteisöön, ja näin ollen ymmärrän merkityksiä tapauksen kontekstissa syvemmin kuin joku täysin ulkopuolinen tutkija. Tästä syystä olen kiinnittänyt erityistä huomiota haastattelukysymysten neutraalisuuteen ja pyrkinyt antamaan tarpeeksi tilaa haastateltavan omille sanavalinnoille.

En ole esimerkiksi itse määritellyt haastattelujen aikana koulutusvientituotetta, ja olen puhunut neutraalisti enemmänkin ulkomaille menemisestä tai laajentumisesta kuin niinkään koulutusviennistä. Juhila (1999, 202) kuitenkin muistuttaa, että oli tai teki tutkija mitä tahansa, hänellä on aina jonkinlainen positio, joka voi tutkimuksen edetessä myös muuttaa muotoaan. Tässä tutkimuksessa näen, että oma tutkijan positioni on sekä tapauksen sisäinen että tietyiltä osin etäinen. Jo tutkimuksen aihe on peräisin omasta käsityksestäni tapaukseen liittyen. Erityisesti aineistonkeruun ja analyysin yhteydessä olen kuitenkin pyrkinyt etääntymään tietoisesti aineistosta, kun pohdinnassa palaan jälleen lähemmäksi sitä positiota, josta olen alun perin lähtenyt.

Esitietoni tapauksesta ovat hyvin laajat, sillä työskentelen itse Yrityskylässä. Olen siis osittain mukana myös tuotteen viennissä, vaikka en kuulu varsinaiseen viennin

tiimiin. Tämän lisäksi suurin osa haastateltavista on jo valmiiksi tuttuja, ja tunnen konseptin hyvin. Laaja ymmärrys tutkimuskohteesta voi nähdäkseni auttaa tutkijana löytämään aineistosta olennaiset asiat. Toisaalta on huomioitava ja tunnistettava ne kohdat, joissa oma tietämys voi vaikuttaa mahdollisesti tulkintaan. Täydellisen ulkopuolista ja objektiivista kuvaa diskurssianalyysissä ei edes ole tavoitteena rakentaa. Ilmonen (2010, 135) toteaa, että uudenlaisia tulkintoja ja ymmärrystä aineistosta voi tutkija rakentaa sitä paremmin, mitä enemmän sen kanssa keskustelee. On sanomattakin selvää, että tässä tutkielmassa erityisesti oma esiymmärryksen ja perehtyminen koulutusvientiin vaikuttavat myös diskursseihin, joita tulkitseen. Mitä syvemmälle aineistoa tulkitseen, sitä enemmän ikään kuin uskon havaintoihini ja tulkintoihini, sekä toistan diskursseja itsekin aktiivisesti.

Tutkijana en ollut asettanut lähtökohtaisesti tavoitetta sille, minkälaista analyysiä haluan tutkimuksellani saavuttaa. Diskurssianalyysissä, kuten missä muussakin analyysitavassa on kuitenkin usein jonkinlainen orientaatio sille, kuinka yksityiskohtaista, tilannesidonnaista tai kulttuurista jotakin kertovaa tuotettava tieto on (Jokinen & Juhila 1999). Analyysin edetessä kuitenkin huomasin, että aineistolani oli paljon tarjottavaa erityisesti itsestäänselvyyksien purkamisessa. Jokinen & Juhila (1999) esittelevät luomansa diskurssianalyttisen kartan, jossa tutkijalla on paljonkin liikkumavaraa. Yksi näistä orientaatioista liittyy kriittisyyteen ja analyytisyyteen, jonka alueella tunnistan liikkuvani analyysissä. Kriittisessä diskurssianalyysissä lähdetään jo tutkimuksen tekoon vahvalla kriittisellä agendalla. Kriittiseen analyysiin liittyy erityisesti oletus jonkinlaisista valta- ja alistussuhteista, joita sitten tutkimuksella pyritään osoittamaan.

Analyyttinen diskurssianalyysi Jokisen & Juhilan (1999) mukaan taas eroaa jo lähtökohdiltaan niin, että ollaan paljon avoimempia aineistolle, ja mahdollisista valtasuhteista kerrotaan vasta ja jos aineistosta niin tulkitaan. Heidän mielestään nämä kaksi eivät kuitenkaan sulje pois toisiaan. Esimerkiksi korostetusti aineistoon luotava tutkija voi analyysin edetessä löytää aineistosta ominaisuuksia, joilla on selkeästi mahdollisuuksia kyseenalaistamiseen ja kriittiseen tulkitsemiseen. Sanoisin, että oma diskurssianalyysini sijoittuu jonnekin näiden kahden välimaastoon niin, että tulkitseen löytämiäni diskursseja selkeästi kriittisemmällä otteella, kuin mitä

alun perin oli tutkimuksessani tavoitteena. Tästä syystä avaan lopuksi vielä valtasuhteiden merkitystä diskurssianalyysissä, mikä pohjustaa myös löydöksiäni aineistosta.

Tässä pro gradu -tutkielmassa olen kiinnostunut siitä, miten suomalaista koulutusvientiä perustellaan ja miten siitä puhutaan. Erityisen kiinnostunut olen siitä, kuinka tietyt diskurssit muotoutuvat hegemonisiksi, eli kuinka joitakin asioita pidetään itsestään selvinä totuuksina ja näin ollen oikeutetaan jotakin enemmän kuin toista (Jokinen & Juhila 1999, 75–76), kun puhutaan suomalaisesta koulutusviennistä.

Fairclough (1989) korostaa, että arkikielessä valtasuhteita rakennetaan ja ylläpidetään olettamuksien kautta. Hän esittää, että olettamukset ovat vahvasti sidoksissa ideologioihin, jotka taas esiintyvät sosiaalisista käytännöistä yleisimmässä muodossaan kielessä, jota on helpoin käyttää toistamalla itsestään selvyyksiä ja olettamuksia tietyistä valtasuhteista. Simola (2015) käyttää suomalaisesta koulutuksesta puhuessaan ilmaisua totuuspuhe, joka esiintyy sivulauseissa, itsestään selvinä ilmaisuina, joita ei tarvitse erikseen perustella. Totuuspuhe on tietyllä tapaa tärkeintä ja voimakkainta valtaa, sillä sitä harvoin osataan kyseenalaistaa. Simola esittää, että totuuspuheella on kolmenlaisia vaikutuksia. Ensimmäinen, totuuspuheella tullaan määritelleeksi se, mikä on olennaista ja tärkeää – mistä on syytä puhua ja toisaalta vaieta, varsinkin jos haluaa tulla otetuksi vakavasti. Toiseksi, totuuspuheella voidaan oikeuttaa joitakin sosiaalisia käytäntöjä enemmän kuin toisia, täysin ilman perusteita. Kolmanneksi, totuuspuhe kietoutuu helposti osaksi ihmisten identiteettejä, ilman että henkilöt itse allekirjoittaisivat totuuksia.

Näin ollen voin todeta, että tutkimuksessani on tietynlaisia kriittisen diskurssianalyysin elementtejä, joilla pyrin paljastamaan valtaolettamuksia sekä tuottamastani aineistosta, että omasta ajattelutavastani. Seuraavaksi esittelen konkreettisemmallalla tasolla sitä, kuinka keräsin aineistoni ja toteutin diskurssianalyysin.

5.3 AINEISTONKERUU

Tässä luvussa kuvailen prosessia, jolla empiirinen tutkimusaineisto hankittiin. Tapaustutkimuksen kohdalla aineistonkeruun menetelmiä ovat muun muassa havainnointi, haastattelut tai tekstien ja dokumenttien tutkiminen (Hirsjärvi ym. 2000, 123). Tyypillistä tapaustutkimuksen aineistonkeruulle on kuitenkin usein se, että hyödynnetään monenlaisia tiedonkeruun tapoja. Tapaustutkimuksen aineisto voi olla hyvin monipuolista ja ilmiötä rikastuttavaa, mutta sen kerääminen ei ole helpoimmasta päästä. Olennaista monimetodisuudessa on, että kerätyt aineistot täydentävät ja rikastuttavat toisiaan. Tätä tapaustutkimuksen metodologisesti tärkeää ominaisuutta kutsutaan myös *triangulaatioksi*. (Syrjälä & Numminen 1988, 78–79; Eskola & Suoranta 2008, 68–74.) Tutkimani kohde Yrityskylä edustaa suomalaista oppimiskokonaisuutta, ja sen vienti ulkomaille on monitasoinen prosessi. Näin ollen tapauksesta tulisi saada mahdollisimman monipuolista aineistoa. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelujen, yhden havainnointitilanteen sekä vientiprosessiin liittyvien dokumenttien avulla. Tutkimuksessa on haastateltu sekä koulutusviennin prosessissa mukana olleita henkilöitä että niitä, jotka toimivat aktiivisessa osassa Yrityskylä-konseptin luomisessa ja määrittelyssä.

Yrityskylä on Suomessa ainutlaatuinen konsepti, jonka kansainvälistyminen on julkista tietoa, joten itse tapauksen anonymiteetti ei tuo erityisiä eettisiä haasteita. Sen sijaan haastateltavien tunnistettavuuden välttämiseksi on pidettävä erityistä huolta, sillä kaikki haastateltavat tuntevat toisensa. Tarkastelen tutkimuseettisiä seikkoja ja omaa tutkijan positiotani läpi koko aineistonkeruun ja analyysin.

5.3.1 TEEMAHAASTATTELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 23) korostavat, että kaikki tutkimushaastattelut ovat keskinäisen vuorovaikutuksen yhteinen tuotos, joka muodostuu haastattelijan ja haastateltavan välillä. Arkisesta keskustelusta tutkimushaastattelu eroaa kuitenkin siten, että vuorovaikutustilanteen osapuolilla on erilaiset roolit. Haastattelijalla pyrkii luomaan toiminnallaan aukkoja, jotka haastateltava täyttää tarjoamallaan tiedolla. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22.) Oma positioni eroaa normaalista tietämättömän haastattelijan roolista siten, että esitietoni tapauksesta ovat laajat, sillä työskentelen

itse päivittäin tapauksen parissa. Tämän vuoksi oma tulkintani on vaikuttanut varmasti jo haastattelurungon laatimiseen. Olen ollut ikään kuin tietoinen siitä, mitä haastateltavalta kannattaa kysyä. Tästäkin syystä valitsin teemahaastattelun aineistonkeruumenetelmäksi. Teemahaastattelussa rakennetaan valmiiksi laajoja teemoja, jolloin tutkijalla on oltava jonkinlaista esitietoa tutkimuskohteesta tai -ilmiöstä. Näin tutkijan esiymmärrys ja oma kokemus toki vaikuttavat myös haastattelurunkoon ja osittain sen sisältöön. (Eskola & Suoranta 2008, 78.)

Haastattelu toimii tutkimuksessa erityisesti silloin, kun haastateltavan puhetta tullaan tarkastelemaan laajemmassa kontekstissa ja kun halutaan tehdä näkyväksi ja syventää asioita, joihin esimerkiksi havainnoimalla ei pääsisi käsiksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Suomalainen koulutusvienti on ilmiö, joka tarvitsee syvempää ymmärrystä ja tutkimusta. Lisäksi on tärkeää nähdä koulutusviennin parissa tekevien ihmisten puhe osana laajempaa kokonaisuutta, sillä nähdäkseni koulutusvienti on ilmiönä käytännön tasolla tapahtuvaa toimintaa, joka koostuu yksilöiden omista valinnoista ja ratkaisuista. Diskursseja tutkittaessa haastattelu toimii aineistona hyvin. Tähän tutkimukseen tärkeimmäksi aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu. Teemahaastattelu siirtää valtaa ja tilaa enemmän haastateltavalle, ja näin vältetään siltä, että olisin itse laajojen esitietojeni kanssa johdatellut liikaa haastateltavaa vastaamaan toivomallani tavalla.

Teemahaastattelua voidaan rakenteensa vuoksi kutsua myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Teemahaastattelun olennaisin piirre on se, että se etenee laajempien keskustelun aihepiirien mukaan, ei niinkään tarkkojen ennalta määriteltyjen kysymysten perusteella. Tämä antaa tilaa haastateltavan omille määrittelyille ja merkityksille. Teemahaastattelu jatkaa myös sosiaalisen konstruktivismin linjaa siinä, että merkitykset rakentuvat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Tässä tutkielmassa tavoitteenani on löytää vastauksia ihmisten puheesta ja omista tulkinnoista sekä perusteluista koulutusviennin ilmiön ympärillä. Koska koulutusviennin määrittely on tutkimuskirjallisuudessakin sirpaloitunutta ja puutteellista, on oleellista antaa ääni haastateltavalle. Teemahaastattelu toimii tässä aineistonkeruuna hyvin.

5.3.2 HAASTATTELUJEN VALMISTELU JA TOTEUTUS

Tutkimushaastattelujen tulisi rakentua aineistoksi, josta voidaan luotettavasti tehdä tulkintoja ja päätelmiä sekä kerätä vastauksia tutkimuskysymyksiin. Vaikka tutkimuksen päätelmien sisältöjä ei voi eikä pitäisi etukäteen ennustaa, on tutkijan kuitenkin tehtävä valinta, minkälaisia päätelmiä aineistosta tullaan tekemään. Hypoteesien asettelu teemahaastatteluissa on kuitenkin melko haastavaa. Varsinkin kun tarkastellaan ihmisten argumentointia ja puhetta, on niiden asettaminen myös hieman kyseenalaista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66.) Tässä tutkimuksessa hypoteesien asettelu perustuu pitkälti teemahaastattelujen valmisteluun. Teemahaastattelussa lähdetään ensin tutkimusongelmista sekä niihin liittyvien ilmiöiden pääluokitelusta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 67).

Teemahaastattelun runkoa varten määrittelin ensin, mitkä teemat tukevat tutkimuskysymyksiä ja tutkimusilmiötä. Teemarungon laatiminen on tutkimuskysymysten ja tutkimusilmiön operationalisoimista (Eskola & Suoranta 2008, 79). Valitsin tämän perusteella neljä aihepiiriä, joiden kautta keskustelua haastateltavan kanssa käytiin. Nämä teemat olivat: *oma rooli Yrityskylän toiminnassa, Yrityskylän kehityskaari Suomessa, Yrityskylän vienti ja kansainvälistyminen, sekä koulutusvientiyleistä*.

Teemojen tueksi kirjoitin muutamia aiheita ja tukikysymyksiä, joita hyödynsin jokaisen haastattelun kohdalla haastattelun edetessä. Hirsjärvi & Hurme (2000, 67) kutsuvat näitä myös teema-alueiksi, joita voidaan hyödyntää haastattelussa. Niiden avulla voidaan esittää lisäkysymyksiä ja syventää haastattelua pysymällä kuitenkin tutkimuksen ja haastateltavan omien edellytysten ja intressien rajojen sisällä. Teemahaastattelussa voidaan palata aiheissa taaksepäin tai tarkentaa asioita sekä haastattelijan että haastateltavan osalta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 67.) Lisäksi omien haastattelujeni kohdalla teemojen painotusalueet vaihtelivat haastateltavan oman tiedon ja kiinnostusten mukaisesti.

Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja suoritin yhden testihaastattelun sellaisen henkilön kanssa, joka ei liittynyt itse tapaukseen mitenkään. Tällä tavoin pyrin tunnistamaan liian ohjailevat ja suljetut kysymykset sekä niiden ymmärrettävyyden.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 58) esittävät että tapaustutkimuksen kohdalla haastateltavien määrä on täysin tapauksesta riippuvaista. Lisäksi he mainitsevat, että tapaustutkimuksen kohdalla yhdestäkin henkilöstä voidaan saada runsaasti havaintoja ja tietoja tapaukseen liittyen. Tämän tapaustutkimuksen kohdalla haastateltavien määrä perustuu täysin siihen, ketkä ovat toimineet läheisesti tai välillisesti Yrityskylän kansainvälistymisen parissa. Osa haastateltavista tekevät selkeästi enemmän työtä viennin parissa, kun osa taas on keskittynyt enemmänkin Yrityskylä-konseptin rakentamiseen ja kehittämiseen Suomessa.

Haastatteluja toteutin yhteensä seitsemän kappaletta. Seitsemän haastateltavaa olivat kaikki olleet mukana Yrityskylä-toiminnassa vähintään kaksi vuotta. Yrityskylä-tiimissä työskentelee yhteensä 25 henkilöä, joista viisi tekevät Helsingistä käsin töitä Yrityskylän valtakunnallisten tukitoimintojen, kuten markkinoinnin, kumppanuuksien, tuotekehityksen, johtamisen tai kansainvälistymisen parissa. Loput, eli suurin osa tiimistä työskentelee kahdeksassa alueellisessa Yrityskylässä, jotka sijaitsevat Espoossa, Helsingissä, Kuopiossa, Lappeenrannassa, Oulussa, Tampereella, Turussa ja Vaasassa. Valitsin haastatteluihin henkilöitä sekä alueellisista Yrityskylistä, että tukitoiminnoissa työskentelevistä henkilöistä. Kaikki haastateltavat työskentelevät koordinaattori-, päällikkö- tai johtajatasen tehtävissä. Haastatteluun osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Halukkuudesta osallistua haastatteluun kyselin kasvotusten avaamalla hieman omaa tutkimusaiheittani suomalaisesta koulutusviennistä, kuitenkin ohjaamatta potentiaalisia haastateltavia liikaa. Yksi haastateltavista siirtyi toiselle työnantajalle tutkielmaprosessin aikana.

Tässä tapaustutkimuksessa ei tapausta ole esitetty anonyyminä. Tämän vuoksi haastateltavien anonyymiudesta on pidettävä tarkasti kiinni. Olennaista tutkimuskysymysteni kannalta ei olekaan tuoda esimerkiksi haastateltavan sukupuolta tai titteliä esille. Koska Yrityskylän toiminta on levittäytynyt laajalle ympäri Suomen, myös haastateltavien puhetavoissa on eroja. Tästä syystä olen esimerkiksi häivyttänyt itse murre sanat pois ja muuntanut ne yleiskieleksi.

Työskentelen haastateltavien kanssa päivittäin, joten voin sanoa, että tunsin jo valmiiksi esimerkiksi haastateltavien puhetavan. Tämän vuoksi kiinnitin erityistä huomiota siihen, että en esimerkiksi määritellyt sanaa koulutusvienti, vaan annoin

haastateltaville mahdollisuuden tehdä sen itse. Lisäksi jouduin asettumaan tietoisesti ”tietämättömän” rooliin esimerkiksi kysyessäni Yrityskylän toiminnasta, ja haastateltavan omasta roolista organisaatiossa. Osa haastattelun kohdista oli siis järjestettävä keinotekoisesti. Tämä oli kuitenkin tärkeää, jotta sain tuotettua tutkimuskysymyksieni kannalta olennaista aineistoa. Hyvärinen & Löyttynemi (2005, 206–207) kuvailevat myös tilannetta, jossa haastatteleva ikään kuin ”leikkii tutkijaa”. Heidän mielestään myös sillä on paljon merkitystä, mitä tapahtuu varsinaisen nauhoitettavan haastattelun ulkopuolella. Vaikka täysi neutraalius ja objektiivisuus eivät tässä tutkimuksessa ole mitenkään mahdollisia, eivät ne edes tavoitteena, pyrin itse haastattelijana irtautumaan työidentiteetistäni ja asettumaan tutkijan positioon. Haasteena tässä tutkimuksessa ovatkin erityisesti tiedostamattomat oletukset yhteisestä työkuulttuurista ja tavasta keskustella asioista. Näen sen myös vahvuutena. Luonnollisuus ja tuttuus voivat auttaa haastateltavia kertomaan näkemyksistään avoimemmin. Haastattelut suoritettiin tapausorganisaation hiljaisissa toimitiloissa työajan puutteissa, jolloin haastateltavat olivat luonnollisessa ympäristössä suhteessa tapaukseen. Haastattelujen kesto vaihteli 35 minuutista 60 minuuttiin. Haastattelut nauhoitettiin, ja ne litteroitiin mahdollisimman pian haastattelun jälkeen. Haastattelut on koodattu tässä tutkielmassa numeroin 1–7, sattumanvaraiseen järjestykseen.

5.3.3 DOKUMENTIT JA HAVAINNOINTI AINEISTONA

Yhtä tapausta tutkittaessa on yleistä kerätä siitä useanlaista aineistoa (ks. esim. Syrjälä & Numminen 1988, 78–79; Eskola & Suoranta 2008, 68–74). Tässä tutkielmassa painotetaan erityisesti teemahaastatteluja, mutta dokumentit ja havainnointi toimivat rikastuttavana, täydentävänä tausta-aineistona. Tapaustutkimuksen yhtenä täydentävänä aineistona käytin dokumentteja, joissa Yrityskylän kansainvälistymistä käsiteltiin. Dokumentit olivat luonnollisia ja valmiita, eli en itse ollut tutkijana osallisena niiden tuottamisessa. Dokumenteiksi valikoituivat Yrityskylän viennin strategia, sekä viennin tukena käytettävä esittelymateriaali, jonka tavoitteena on herättää ostajan kiinnostus.

Toisena täydentävänä aineistona havainnoin 1,5 tunnin vierailua Yrityskylä-oppimisympäristössä, jossa esiteltiin ulkomaalaisille vierailijoille Yrityskylää ja viennin

mahdollisuuksia. Tapaamiseen osallistui kaksi henkilöä, joita olin haastatellut jo aikaisemmin sekä kolme ulkomaalaista, tapauksen ulkopuolista henkilöä. Kerroin tapaamisen aluksi oman roolini. Tapaaminen oli englannin kielellä, mutta havainnointiaineiston eli muistiinpanot tilanteesta tuotin suomeksi. Havainnointitilanteessa oli paljon myös etnografisen tutkimuksen elementtejä. Etnografisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on tutkia jotakin ilmiötä sen luonnollisessa toimintaympäristössä. Lisäksi etnografiaa hyödynnetään usein, jos halutaan rikastuttaa muuta tutkimusaineistoa. (Paloniemi & Collin 2010.) Täydensin haastatteluaineistoani havainnointitilanteella, sillä halusin tutkia diskursseja myös minusta riippumattomassa, arkisessa tilanteessa.

Havainnointitilanteessa toimin ulkopuolisena havainnoijana ja kirjoitin käsin muistiinpanoja tapaamisesta. Kun lähdin havainnointitilanteeseen, minulla oli jo alustavat teemat ja diskurssit selvillä haastatteluaineiston perusteella. Eskola & Suoranta (2008, 98–102) esittävätkin, että havainnointi on erittäin subjektiivista toimintaa, jossa esiymmärrys, tavoitteet ja olettamukset vaikuttavat vahvasti siihen, mihin huomio kiinnittyy. On todettava, että tämän tutkimuksen havainnointitilanne oli epäilemättä hyvin valikoiva, sillä tiesin jo valmiiksi, mihin haluan kiinnittää huomioni. Havainnointi toimi siis enemmänkin aineiston rikastuttajana ja tietyllä tapaa myös vahvistajana. Muistiinpanoissa käytin enimmäkseen sellaisia suoria lainauksia osallistujien puheesta, jotka tulkitsin jollakin tapaa liittyvän muuhun keräämäni aineistoon.

Sekä havainnointimuistiinpanot että dokumenttien tekstit lisäsin haastattelulitteraattien kanssa samankaltaiseen muotoon leipätekstiksi, jolloin analyysia tehdessä minun oli helpompi tulkita niitä yhteisenä tapauksen aineistona.

Sekä dokumentit että havainnointitilanne toimivat tässä tutkielmassa täydentävinä aineistonkeruumenetelminä. Niiden avulla pystyin vahvistamaan haastattelujen avulla kerättyjä aineistoa, ja ne toimivat tutkimuksesta riippumattomana itsenäisinä aineistoina, haastattelutilanteiden lisänä. On kuitenkin mainittava, että seuraavaksi esittelemässäni diskurssianalyysissa ja sen vaiheissa korostuu selkeästi tämän teemahaastattelun aineisto. Käytän havaintomuistiinpanoja ja dokumentteja

taustalla tukena ja poimin niistä muutamia esimerkkiotteita, kun esittelen tutkimustuloksiani.

5.4 ANALYYSIN ETENEMINEN

Analyysivaiheeseen siirtyessäni luin tuottamani tekstiaineiston ensin läpi kahteen kertaan tekemättä vielä minkäänlaisia muistiinpanoja tai merkintöjä. Näin sain kokonaiskuvan siitä, minkälaisesta aineistosta puhutaan. Muistiinpanoja en tässä kohdalla tehnyt vielä liikaa siksi, että en halunnut niiden ohjaavan seuraavia analyysin askelia.

Toisessa vaiheessa jaottelin tekstiä laajoihin teemoihin, jotka helpottivat työskentelyä. Tällä vaiheella pyrin selventämään, mistä aineistossa puhutaan. Lisäksi tämä vaihe varmisti, että aineisto vastaa teemoja, joita pyrin kartoittamaan tutkimuskysymyksilläni. Raaka aihejaottelu paljasti myös, mihin asioihin puhe painottuu teemallisesti. Laajoja aihealueita olivat: Yrityskylän toiminta, Yrityskylän laajeneminen ulkomaille ja yleisemmin suomalainen koulutus ja koulutusvienti. Nämä teemat toistivat melko pitkälti haastattelurunkoonkin määritellyjä alustavia teemoja. Laajan teemajaon tein yksinkertaisesti käymällä koko aineiston läpi käyttämällä eri värikoodeja ja merkitsemällä puheenvuorojen yhteyteen muutamalla sanalla, mistä siinä puhutaan. Diskursiivista tutkimusta tehdessä ei kuitenkaan voida perinteisen teemoittelun tavoin lokeroida esimerkiksi lauseita puhtaasti tietyn teeman alle, vaan niitä täytyy tarkastella osana kokonaisuutta ja kontekstia (Eskola & Suoranta 2008, 195–196). Näin ollen tekstin teemoihin jakaminen oli enemmänkin taustoitettava analyysin vaihe.

Tarkemmassa analyysivaiheessa lähdin etsimään aineistosta yhdenmukaisuuksia ja toistuvia tapoja tuottaa puhetta. Jokinen & Juhila (1993, 76) esittävät, että yksittäisissä tutkimuksissa diskurssianalyysissa tulee väkisinkin painotettua tiettyä näkökulmaa ja tarkastelutapaa. Koska diskurssianalyysi on melko väljä viitekehys, oli myös tämän tutkimuksen kohdalla tehtävä tiettyjä rajanvetoja siitä, mihin tulen keskittymään erityisesti. Useampien aineiston lukukertojen jälkeen olin saanut kattavan kuvan siitä, miten tutkimuskysymyksiini saadaan vastaus aineiston avulla. Päädyin keskittymään erityisesti diskurssien välisiin valtasuhteisiin ja siihen, mitkä

asiat esitetään itsestäänselvyyksinä ja kyseenalaistamattomina totuuksina, kun puhutaan suomalaisesta koulutuksesta ja koulutusviennistä. Kun tarkastellaan diskurssien valtasuhteita, huomio kiinnittyy siihen, mitkä diskurssit vievät eniten tilaa aineistosta (Jokinen & Juhila 1993, 76–77). Näin ollen ei ole tarkoituksenmukaista etsiä suomalaisen koulutusviennin diskurssien variaatioita, vaan sitä, mitkä tekijät dominoivat aineistoa. Jokinen & Juhila (1993, 79–80) esittävät myös, että aineiston laatu, kuten homogeenisuus tai heterogeenisuus, usein myös ohjaa tarkastelutapaa. Heidän mukaansa aineiston ollessa homogeenisempi, keskitytään automaattisemmin usein diskurssien välisiin valtasuhteisiin, kuin niiden moninaisuuteen. Tämän tutkimuksen aineisto on melko homogeeninen johtuen tapaustutkimuksen luonteesta. Haastateltavat käyttävät samankaltaista kieltä ja sanastoa, koska he työskentelevät samassa työyhteisössä ja saman asian parissa. Yhteinen linja toistuu myös dokumenttiaineistossa ja havainnoinnissa. Tässä vaiheessa kiinnitin erityistä huomiota siihen, että en tee tulkintoja aineistosta liian nopeasti ja suoraviivaisesti. Jokinen & Juhila (1993, 80) muistuttavat, että kun etsitään yhdenmukaisuuksia, on annettava mahdollisuus myös moninaisuuksille, sekä sille, että tietyt diskurssit saattavatkin olla päällekkäisiä tai tiiviisti yhteydessä toisiinsa.

Hegemonisten diskurssien etsiminen tapahtuu käytännössä etsimällä samoja merkityssysteemejä, jotka näyttäytyvät aineistossa palasina, joista sitten tehdään kontekstisidonnaisia tulkintoja ja kokonaisuuksia, eli diskursseja (Jokinen & Juhila 1993, 80). Tutkijalle itsestäänselvyyksien etsiminen ei ole itsestään selvää, sillä ne voi helposti ohittaa tylsänä arkipuheena, vaikka tosiasiassa ne saattavat olla juuri niitä, jotka dominoivat aineistoa vahvimmin ja jotka ovat tutkimuksellisesti kiinnostavimpia. Tästä syystä lähdin lukemaan aineistoa jälleen kerran. Kysyin jokaisen tekstikohdan tai isomman kokonaisuuden kohdalla, kuinka sen voisi kyseenalaistaa ja onko sille olemassa vaihtoehtoa, mitä jätetään sanomatta tai mitä on luettavissa rivien välistä. Läpi koko analyysiprosessin käytin tukenani Fairclough'n (1989) esittelemiä kriittisen diskurssianalyysin välineitä, joiden avulla aineistoa oli helpompi lähestyä. Lähdin kysymään aineistolta kysymyksiä, jotka helpottivat minua rakentamaan tulkintoja siitä. Ohjaavia, Fairclough'nkin (1989, 109–139) esittämiä tukikysymyksiä olivat muun muassa:

- *mistä näkökulmasta puhutaan?*
- *mitä kielikuvia käytetään?*
- *ovatko lausumat myönteisiä vai kielteisiä?*
- *onko käytettävä sanasto ristiriitaista keskenään?*
- *kuka tai mikä on toimija?*
- *kuka tai mikä esitetään passiivisena?*

Keräsin jokaisen havaintoyksikön Excel-taulukkoon sekä merkitsin selitteen ja tulkinnan jokaiseen kohtaan erikseen. Havaintoyksikkönä aineistossani toimivat yhden tai muutaman virkkeen muodostamat kokonaisuudet. Havaintoyksiköt erittelin niin, että yksi havaintoyksikkö sisälsi aina yhden selkeän sanoman, josta pystyi tekemään tulkintoja sen merkityksestä. Tässä kohtaa oli oltava tarkkana, sillä tutkijana jouduin yksinkertaistamaan havaintoyksikön sanoman. Juhila & Jokinen (1993, 106) korostavat, että diskurssianalyysin tulkinnat ovat aina tutkijan omia yksinkertaistettuja valintoja ja havaintoja aineistosta. Esimerkkinä tulkinta- ja päätelmäketjusta on alla havainto aineistosta ja muodostamastani yksinkertaistuksesta ja sen laajemmasta merkityksestä, jota tarkastelin suhteessa muihin havaintoihin:

Havaintoyksikkö:

”On se tärkeää viedä, ehkä sen takia että tota suomalaista osaamista, koulutusosaamista ei mun mielestä viedä lainkaan tarpeeks paljon, kuitenkin meistä edelleen puhutaan ulkomailla niinku yhtenä maailman parhaana maana koulutuksen niinku saralla.” (Havaintoyksikkö, H2)



Yksinkertaistus:

Suomalaista koulutusosaamista pitäisi viedä enemmän ulkomaille, sillä potentiaalia on ja koska muualla määritellään suomalaisen koulutuksen laatu maailman parhaimmiston.



Tulkinta ja merkitys:

Suomalaista koulutusvientiä perustellaan ulkopuolisen kiinnostuksen ja määrittelyn kautta. Suomalaisuutta pidetään itsestään selvänä syynä koulutuksen viennille. Pimentoon jää näin esimerkiksi oman toiminnan motiivi viennille.

Tämä oli analyysin aikaa vievin ja perusteellisin osuus. Nimesin löytämäni diskursit alustavasti kuvailevasti sen mukaan, mistä niissä puhuttiin. Näitä olivat esimerkiksi: Yrityskylässä oppiminen, suomalainen opetussuunnitelma, suomalaisen koulutuksen laadukkuus, koulutusviennin perustelut, suomalaisen koulutusviennin tavoitteet. Tämän jälkeen keskityin tarkastelemaan kaikkia löydöksiäni suurempana kokonaisuutena ja siihen, miten niistä puhuttiin. Tämä auttoi minua analysoimaan, mitkä asiat esitetään kyseenalaistamattomina totuuksina ja itsestäänselvyyksinä. Tällaisesta kielivihjeinä toimivat muun muassa argumentointi, jossa nojattiin asiaan, ilman että sen yhteyttä tai perusteluita sinänsä selitetään. Lisäksi vaihtoehtojen

pois jättäminen, asioiden yksinkertaistaminen, sekä ”han” ja ”hän” -päätteiden käyttäminen tehokeinona (esim. ”onhan tämä nerokas konsepti”) toimivat apuna tulkitsemisessa.

Taulukon avulla pääsin käsiksi niihin diskursseihin, jotka dominoivat aineistoa. Analyysiprosessissa tämä vaihe oli se, jossa tapauksesta itsestään, eli Yrityskylästä, oli päästettävä irti. Tutkijalle tämä on kriittinen vaihe, sillä havaintoyksiköistä oli pystyttävä luomaan laajempia merkityssysteemejä, eli kyettävä myöskin jättämään osa havainnoista vähemmälle huomiolle. Oma esiymmärrys aiheesta ja ilmiöstä vaikutti varmasti tässä kohtaa huomattavasti valintojen tekemiseen.

Tässä vaiheessa etsin erityisesti sitä, mitä yhteyksiä eri diskursseilla oli ja miten ne tukivat toisiaan. Tavoitteenani ei siis ollut niinkään vetää selvää rajaa diskurssien välille ja näin verrata niitä, vaan rakentaa havainnoistani yhteisiä merkityskokonaisuuksia. (ks. esim Jokinen & Juhila 1993) Osa diskursseista oli päällekkäisiä ja osa aineistossa selkeästi vähemmän dominoivia. Kuten aiemmasta aineiston havaintoesimerkistä näkyy, sisältää se muutaman päällekkäisen diskurssin. Hegemonisten diskurssien tunnistamisessa on olennaista nimenomaan analysoida sitä, kuinka diskurssit ovat yhteydessä toisiinsa, eli miten toisia merkityssysteemejä hyödynnetään toisten diskurssien tueksi. (Jokinen & Juhila 1993, 95) Vaikka tässä kuvailen analyysiprosessin vaiheita erikseen, on muistettava, että todellisuudessa diskurssianalyysi ei ole tässäkään selkeävaiheinen tutkimusmetodi, vaan kävin vuoropuhelua aineiston ja tekemieni tulkintojeni kanssa tuloksien määrittelyyn saakka. Yhtäläisyydet rakentuivatkin kirkkaammiksi vasta, kun suhteutin havainnot kontekstiin ja kokonaisuuteen. Tulkintoja oli näin myös huomattavasti helpompi tuottaa.

Tutkimuskysymyksissäni olen eritellyt kaksi toisiaan lähellä olevaa kysymystä, joista toisen tavoitteena on selvittää, miten suomalaisesta koulutusviennistä puhutaan, ja toisen, miten suomalaista koulutusvientiä perustellaan. Argumenttien etsiminen aineistosta ei ole tässä pro gradu -tutkielmassa niinkään erillinen diskurssianalyysin osa, vaan paremminkin koko analyysin läpi kulkeva työkalu, jolla olen pyrkinyt myöskin tarkentamaan ja selkeyttämään tunnistamiani diskursseja. Analyysin lopputuloksena rakensin neljä diskurssia, jotka kertovat, miten suomalaista koulutusvientiä perustellaan ja miten siitä puhutaan vientituotteena. Seuraavassa

kappaleessa esittelen analyysin tuloksena tuottamiani diskursseja ja erittelen niitä tutkimuskysymyksieni valossa.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen analyysini tuloksia, joiden avulla pyrin vastaamaan kahteen tutkimuskysymykseeni:

1. Miten suomalaisesta koulutuksesta puhutaan koulutusviennin kohteena?
2. Miten suomalaista koulutusosaamista perustellaan viennin kohteena?

Kuvailen ensin lyhyesti yleisemmällä tasolla suomalaista koulutusvientipuhetta, eli sitä, mitä aineistossa sanotaan ja minkälaista sanastoa käytetään. Tämän jälkeen erittelen neljä aineistosta tunnistamaani diskurssia: globaalin tarpeen diskurssi, suomalaisen laadun diskurssi, potentiaalisuuden diskurssi ja innovatiivisten ratkaisujen diskurssi. Nämä tuottamani diskurssit vastaavat siihen, miten suomalaisesta koulutuksesta puhutaan koulutusviennin kohteena.

Toiseen tutkimuskysymykseeni vastaan rakentamieni diskurssien kautta. En näe diskursseja toisistaan täysin erillisinä palasina, ja suomalaisen koulutusviennin perustelut kulkevat käsi kädessä tuottamieni diskurssien kanssa. Rakentamani neljä diskurssia esiintyvät aineistossa päällekkäisinä ja toisiaan tukevinä. Tulososiossa tavoitteenani onkin eritellä erityisesti sitä, mitkä asiat esitetään suomalaisessa koulutusviennissä ja sen mahdollisuuksissa yhteisesti hyväksyttyinä totuuksina ja itsensäselvyyksinä.

Lopuksi tiivistän tulososioni yhteen molempien tutkimuskysymysteni ja alkuperäisen tutkielman tavoitteen valossa.

6.1 DISKURSSIT SUOMALAISESSA KOULUTUSVIENTIPUHEESSA

Tässä tutkielmassa haastattelut ja tukevina aineistoina toimivat havaintomuistiinpanot ja dokumenttiaineisto toistavat melko yhtenäisenä sitä tapaa, jolla puhutaan suomalaisesta koulutusviennistä, mikä johtuu tapaustutkimuksen luonteesta. Huomattavaa on, että koulutukseen liitetään paljon kaupallista sanastoa. Koulutuksen

myyminen, tuotteistaminen, paketoiminen, brändääminen ja markkinointi liitetään muuhun perinteisempään suomalaisen koulutuksen sanastoon kuten oppiminen tai opetussuunnitelma. Mainitsemisen arvoista on myös se, että innovaatiot koulutuksessa korostuvat, kun puhutaan suomalaisesta koulutusviennistä. Innovaatiot liitetään tuotteistamiseen ja menestymiseen – koulutusviennistä ei puhuta niinkään jonkin tietyn koulutusosan tai opetussuunnitelman viemisenä, vaan vientituotteet löydetään puheessa perinteisen koulun ulkopuolelta. Samalla kun hehkutetaan suomalaisen koulutusviennin potentiaalia, palataan tasa-arvon perimmäisiin tavoitteisiin tarjota jokaiselle samat mahdollisuudet koulutuksessa taustasta riippumatta.

Diskurssianalyysin tuloksena olen rakentanut neljä diskurssia, jotka korostuvat eniten aineistossa. Uskon, että nämä diskurssit kuvaavat parhaiten sitä puheavaruutta, jossa suomalaisen koulutusviennin kentällä liikutaan. Varsinaisen aineiston diskurssien variaatiot ovat varmasti moniulotteisempia, mutta tavoitteenani oli tunnistaa sellaisia diskursseja, jotka selkeästi toistuvat eniten. Diskurssit ovat osittain päällekkäisiä, mutta niissä on selkeä yhtenäinen polku ja rakenne, joita pyrin tuomaan esiin myös diskurssien esittelyjärjestyksen ja eräänlaisen juonikulun kautta. Diskurssit nojautuvat näin ollen vahvasti toisiinsa. Aineistossa puhutaan suomalaisesta koulutuksen laadusta, minkä takia se nähdään vientituotteena osittain hyödyntämättömänä potentiaalina, ja kuinka muut maat hyötyisivät automaattisesti viennistä. Aloitan esittelemällä suomalaisen laadun diskurssin. Käytän tulososiossa aineistoesimerkkejä, jotka olen numeroinut sen mukaan, mistä haastattelusta ne ovat peräisin (esimerkiksi H4). Haastattelujen numerointi on sattumanvaraista.

6.1.1 SUOMALAISEN LAADUN DISKURSSI

Suomalaiseen laatuun nojaudutaan aineistossa vankasti. Se näyttäytyy eräänlaisena pohjana keskustelulle ja argumentaatiolle, kun puhutaan koulutusviennistä. Siitä lähdetään useimmiten liikkeelle, kun kysytään suomalaisen koulutusviennin perusteita ja syitä.

Suomalaisen koulutuksen laatu näyttäytyy kulttuurisena käsitteenä, joka on olemassa itseisarvona. Puheessa esitettäviä väitteitä argumentoidaan siten, että ne liitetään suomalaisuuteen. Näin aineistossa pidetään vahvasti esimerkiksi sitä itsensänselvyytenä, että suomalainen koulutus on automaattisesti laadukasta ja hyvää. Sitä ei tarvitse avata tai perustella erikseen. Asia esitetään luonnollisuutena. Suomalaista opetussuunnitelmaa pidetään erittäin laadukkaana, millä samalla perustellaan myös muiden suomalaisten koulutustuotteiden olemassaoloa. Suomalainen opetussuunnitelma esitetään siis itsessään legitimoivana tekijänä. Se on asia, joka kaikkien oletetaan tietävän, hyväksyvän ja allekirjoittavan. Seuraavien aineistoesimerkkien avulla voidaan havaita, että esimerkiksi tavoitteita suomalaisen opetussuunnitelman taustalla ei tarvitse avata lainkaan:

Suomessa on niin paljon hyviä juttuja eli se varmastikki tekee tästä semmosen että tässä on oikeat oppimistavoitteet taustalla. (H2)

--mutta ehkä tota toivottavasti me voidaan olla semmonen toimija joka tulevaisuudessa pystyy toteuttamaan sitä että et kylhän sen meiän konseptin kautta myös se suomalainen opetussuunnitelma tulee tutuksi myöskin. (H4)

Mutta meillä nimenomaan, et me voidaan ratsastaa sil, et meiän taustalla on suomalainen opetussuunnitelma joka on nerokas ja meidän koko konsepti on rakennettu käytännössä suomalaisten opettajien tai kasvatustieteilijöiden voimin. (H5)

Lisäksi suomalaisen koulutuksen laadukkuuden korostaminen erottuu aineistosta erontekojen avulla. Erityisesti puheaineistossa (haastattelut ja havainnointi) rakennetaan eroa suomalaiseen koulutukseen pohjautuvan koulutuskonseptin sekä ulkomaalaiseen koulutukseen perustuvan konseptin välille. Suomalaiseen laadukkuuteen viitataan korostamalla laadukasta oppimista ja sitä, että osaaminen perustuu opetussuunnitelmaan. Samalla verrataan samankaltaisia konsepteja ulkomailla, ja puhutaan niistä leikkimielisenä, huvitteluun tarkoitettuina ja rahalliseen hyötyyn perustuvina palveluina.

Seuraavissa esimerkeissä tullaan samalla määritelleeksi, mitä on hyvä oppiminen, ja verrataan sitä huvipuistoihin ja voittoa tavoittelevaan toimintaan. Suomalaisuus

liitetään jälleen osaksi perusteluja, kun puhutaan siitä, kuinka suomalainen vastaava konsepti on ilmainen ja perustuu viralliseen ja ”oikeaan” oppimiseen.

On tähän varmasti saatu vaikutteita ulkomailta eli tota... tämmösiä Yrityskylän kaltaisia oppimisympäristöjä on maailmalla mutta sitten, ne ei liity millään tavalla niinku kouluun... enemmän tommosia teemapuiston tyyppisiä, mutta innotteita on varmasti haettu myös ulkomailta. (H1)

-- että monessa tämänkaltaisessa jutussa ei välttämättä oo (oppimistavoitteita), että se on semmosta hupihommaa tai voittoa tavoittelevaa toimintaa. (H2)

Tekemällä erontekoja suomalaisuuden ja muiden maiden välillä, tullaan samalla arvottaneeksi ulkomailla toimivien vastaavien konseptien laatua, koska se eroaa suomalaisista toimintatavoista. Tämän diskurssin taustalla näen vaikuttavan myös kulttuurisidonnaisten ideologioiden ja arvojen leviämisen ongelmat. Arvot ja tavoitteet suomalaisen koulutuksen taustalla nähdään selkeästi parempina ja puhtaampina kuin mahdollisen vastaanottajamaan.

Näin erottaudutaan muista maista ja korostetaan suomalaisen koulutuksen tavoitteita jonakin erityisempänä. Erontekoasetelmaa voidaan tulkita löytyvän myös siitä, kuinka suomalaista laatua määritellään ulkomaalaisen ja ulkopuolisen äänen avulla. Puhutaan siitä, kuinka muualla arvostetaan suomalaista koulutusta, ja tämä esitetään jälleen perusteluna sille, miksi suomalaista koulutusta tulisi viedä ulkomaille ja miksi se on automaattisesti laadukasta. Seuraavassa aineistositaatissa haastateltava perustelee suomalaista koulutusvientä sillä, että muissa maissa arvostetaan suomalaista koulutusosaamista korkealle:

On se tärkeä viedä, ehkä sen takia että tota suomalaista osaamista, koulutusosaamista ei mun mielestä viedä lainkaan tarpeeks paljon, kuitenkin meistä edelleen puhutaan ulkomailla niinku yhtenä maailman parhaana maana koulutuksen niinku saralla. (H2)

Kiinnostavaa ylläolevassakin esimerkissä on se, miten uskotaan suomalaisen koulutuksen laatuun ulkopuolisen vahvistuksen perusteella. Suomalaisen koulutuksen laadukkuus näyttäytyy aineistossa yhtenä tärkeimmistä argumenteista, kun perus-

tellaan suomalaisen koulutuksen vientiä ulkomaille. Sitä miksi suomalainen koulutus on laadukasta, ei kuitenkaan argumentoida millään tavalla, vaan sitä käytetään painavana argumenttina, joka näyttäytyy itsestäänselvyytenä.

Suomalaisen laadun diskurssista liikutaan usein jatkumona globaalille tasolle, jota esittelen seuraavaksi.

6.1.2 GLOBAALIN TARPEEN DISKURSSI

Suomalaisen laadun diskurssista rakennetaan siltaa muiden maiden välille, minkä avulla määritellään sitä tarvetta, joka globaalilla tasolla nähdään olevan suomalaiselle koulutukselle.

Globaalin tarpeen diskurssi esiintyy aineistossa yksinkertaistettuna naturalisointina. Suomalainen koulutusvienti ja suomalainen koulutus ylipäättään esitetään niin, että se on jollain tapaa hyvä ja tarpeellinen globaalilla tasolla. Suomalaisesta koulutuksesta puhutaan yhteisenä hyvänä, josta hyötyisi mikä tahansa maa. Suomalainen koulutusosaaminen esitetään jopa negatiivisuuden kautta; aineistossa esiintyy puhetta, jossa haastateltavat kuvailevat koulutusosaamisen viemättä jättämistä vahvoin negatiivisin sanankääntein. Alla olevassa aineistoesimerkissä puhutaan muusta maailmasta ikään kuin yleisenä yhteisönä, jolle tulisi tarjota mahdollisuus suomalaiseen koulutukseen:

Täst on saatu niin hyviä tuloksia Suomessa ja palautetta eri tahoilta et tuntuis jotenki hirveeltä et jos tätä ei vietäis muualle et muut lapset maailmalla ei pääsis kokemaan tätä (H1)

Suomalaisen koulutuksen viemisen tarpeesta ei puhuta ainoastaan yleisellä tasolla, vaan yksinkertaistaminen ja itsestäänselvydet ulottuvat erityisesti haastateltavien kuvailemiin koulutuksen sisältöihin. Suomalaisen koulutuksen sisällöt nähdään automaattisesti kulttuurista riippumattomana hyvänä. Itsestäänselvyyksinä sisällöistä puhuminen näyttäytyy esimerkiksi niin, että sisältöjä ei kyseenalaisteta ja niiden esittämistä ei emmitä millään tavalla. Seuraavassa esimerkissä haastateltava melko suorasanaisesti ja kyseenalaistamatta viittaa siihen, kuinka suomalaisen koulutuksen sisällöt ovat tarpeellisia myös globaalilla tasolla. Aineistoesimerkissä puhutaan työelämätaitojen tärkeydestä kulttuurista riippumattomina asioina, jolloin

puheessa annetaan arvoa tietynlaisille koulutukseen liittyville taidoille. Nämä taidot vaikuttavat olevan puhujalle itselleen tärkeitä, mutta perusteluita ei esitetä sille, miksi ne olisivat arvostettuja myös muissa kulttuureissa:

Ja sitte toinen on tietenkin se, että nää asiat mitä me opetetaan nuorille on, niinku mä aikasemminkin sanoin ni kulttuurista riippumattomia. Et ne on kuitenkin työelämätaidot, esimerkiks on semmosia et niitä pitää oppia ihan joka tapauksessa. (H4)

Havainnollistava esimerkki suomalaisten koulutusviejien puheesta ja itsestäänselvyyksinä pitämisestä näyttäytyy erään ulkomaalaisen esittämänä. Kuten yllä on mainittu, yksi aineiston osista koostuu erään esittelytilaisuuden yhteydessä tehdystä havaintomuistiinpanoista. Tilaisuudessa kerrottiin Yrityskylästä ulkomaalaisille vierailijoille. Vaikka havainnon ei voida sanoa edustavan tässä aineistossa niinkään hegemonista diskurssia, voidaan se nähdä kuitenkin mahdollisena vastadiskurssina, jossa kyseenalaistetaan suomalaisen konseptin tapa oppia.

How do you know the child needs this kind of learning?

Suomeksi:

Mistä tiedätte, että lapsi tarvitsee tällaista oppimista? (Havaintomuistiinpanot, Esittelytilaisuus ulkomaalaisille vierailijoille)

Lisäksi globaalia tarvetta suomalaiselle koulutusosaamiselle perustellaan sillä, että tapausesimerkki on globaalisti palkittu konsepti. Palkitseminen nähdään puheessa merkkinä siitä, että ulkomailla on kysyntää suomalaiselle koulutusosaamiselle.

Globaalin tarpeen diskurssin voidaan tulkita näyttäytyvän aineistossa myös piilevänä. Seuraavassa aineistoesimerkissä haastateltava vetoaa jälleen universaaleihin tavoitteisiin koulutuksessa, joiden taustaa ei sinällään selitetä sen enempää. ”Globaali trendi” jää hieman epäselväksi, mutta haastateltavalle yhteisesti hyväksytyksi asiaksi, jolla perustellaan vientiä:

Ja sit toisaalta se, että mihin suuntaan koulutusta halutaan nyt kaikkialla kehittää, että kyl mä luulen et se on niinku globaali trendi että tämänösen niinku toiminnallisen oppimisen keinoin ja yhteistyössä monien tahojen kanssa pystytään opettamaan asioita. (H5)

Globaalin tarpeen diskurssi kulkee aineistossa selkeästi käsi kädessä suomalaisen laadun kanssa. Suomalaisen koulutuksen laatu ja ainutlaatuisuus nähdään vastauksena hieman epäselväksi jäävälle ”globaalille tarpeelle”, jota ei avata erikseen. Maailma nähdään näin ollen vastaanottavaisena koulutukselle, joka kantaa sisällään suomalaista arvomaailmaa ja ideologiaa. Samanaikaisesti erotellaan suomalaisen koulutuksen laatu ja muiden maiden samankaltaiset konseptit, mutta toisaalta määritellään yhteiset globaalit tavoitteet koulutuksen sisällöille ja sille minkälaista sen pitäisi ja kannattaisi olla. Globaalin tarpeen diskurssissa vedotaan yhteiseen hyvään, kun perustellaan suomalaista koulutusvientiä.

Kaksi ensimmäistä esittelemääni diskurssia sitoutuvat läheisesti myös kolmanteen, eli tuotteistamisen potentiaalin diskurssiin. Seuraavaksi esittelen tuottamaani diskurssia, jossa siirrytään samalla myös suomalaisen koulutusviennin määrittelyihin ja vahvistetaan kahden aiemman diskurssin yhteyttä, jolloin ne yhdistyvät potentiaaliksi.

6.1.3 TUOTTEISTAMISEN POTENTIAALIN DISKURSSI

Kolmannessa tuottamassani diskurssissa suomalainen koulutusvienti näyttäytyy mahdollisuutena ja potentiaalina, jonka toteuttamiseen nähdään selkeästi vastauksena tuotteistaminen.

Aineistossa puhutaan paljon siitä, kuinka tapauksena Yrityskylällä että yleisesti suomalaisella koulutuksella on valtava potentiaali. Koulutusvienti nähdään ikään kuin yhteisenä hyväksyttynä tavoitteena suomalaisten keskuudessa. Aineistossa ei kuitenkaan avata tai perustella tarkemmin sitä, miksi tai kenelle koulutusta tulisi tarjota. Koulutusviennin yhteisten tavoitteiden itsestäänselvyys näkyy siinä, että puhutaan, kuinka ulkomaille laajentumisen tulisi olla tehokkaampaa ja nopeampaa. Esitetään, että vientiä ei tällä hetkellä tehdä siinä määrin kuin se olisi mahdollista. Seuraavassa aineistoesimerkissä haastateltava ilmaisee selkeästi potentiaalisuuden, mutta taustalle jää piilevä kysymys, mitä potentiaalisuudella tarkoitetaan, tai mitä sillä on tarkoitus saavuttaa:

-- mut että mun mielestä niinku vois enemmänki viedä suomalaista koulutusosaamista maailmalle, et tota mä uskon et siin ois ihan älytön potentiaali. (H3)

Potentiaalisuuden diskurssissa tässä aineistossa korostuu mahdollisuuksien hyödyntämättömyys. Perusteluja hyödyntämättömyydelle esitetään erityisesti tuotteistamisen ja liiketoiminnallisuuden puutteella. Tuotteistaminen ja yritystoiminta nähdään selkeästi ratkaisuna suomalaiselle koulutusviennille. Toisaalta samalla korostetaan, että suomalaiset eivät osaa hyödyntää potentiaalia ja tuotteistaa koulutusta. Kaupallinen puhe, kuten tuote, myyminen, brändääminen, paketointi ja markkinointi liitetään onnistuneeseen ja tavoiteltavaan suomalaisen koulutuksen vientiin. Kaikille viennin haasteille esitetään kaupallinen ratkaisu. Seuraavissa aineisto-esimerkeissä haastateltavien puheessa on havaittavissa ratkaisu viennin haasteille tuotteistamisen ja paketoinnin kautta:

Jotenki vaik kerätä yhteen nää kaikki erilaiset suomalaiset koulutuksenovaatiot ja myydä niitä niinku pakettina ulkomaille. Et me ei osata niinku vielä tarpeeks hyvin tehdä sitä. (H1)

Pitää olla sellaset ihmiset, jotka osaa myydä sen konseptin, ja sen jälkeen tulee sitten toteuttajat paikalle. (H7)

Tuotteistamisen ja liiketoiminnallisuuden tarve näkyy myös siinä, että vähätellään nykyistä toimintatapaa ja annetaan esimerkkejä onnistuneesta toiminnasta, joka perustellaan liiketoiminnallisuudella. Huomattavaa aineistossa on myös se, että suomalaisesta koulutuksesta puhutaan yleisestikin vain potentiaalisena vientituotteena, ei esimerkiksi jo menestyneestä ideasta ja sen toteutumisesta. Alla olevassa esimerkissä haastateltava luonnehtii suomalaisen kulttuurin olevan sidoksissa yli-päättään heikkoon tuotteistamisen ja myymisen osaamiseen, jolloin puheessa on jälleen piilevänä oletus siitä, että tuotteistaminen ja kaupallistaminen ovat vastaus menestyksekkääseen koulutuksen vientiin:

Ehkä vaan suomalainen kulttuuri on semmonen että me ylipäättään ollaan huonoja kansainvälistämään tai tuotteistamaan asioita ja viedä niitä menestyksekkäästi, et me osataan tehdä paljonki asioita Suomessa hyvin, mutta ne taitaa sitte jäädä tänne, tänne maan sisälle. (H4)

Tuottamassani aineistossa potentiaalisuuden diskurssi näyttäytyy myös paikoittelun hieman ristiriitaisena, suhteessa muihin tuottamiini diskursseihin. Kaupallisen toiminnan nähdään olevan ratkaisu koulutusviennille, mutta syyksi saatetaan mainita myös Suomessa käynnissä olevan toiminnan turvaaminen. On huomattavaa, että siirryttäessä kaupalliseen puheeseen ja koulutusviennin ratkaisuihin ollaan melko kaukana globaalista tarpeesta ja yhteisen hyvän tarjoamisesta kaikille, kuten seuraavassa aineistoesimerkistä voidaan tulkita:

Ja tää on mun mielestä todella lyhytnäköisyyttä, minkä takia ei oo pistetty yhtiötä tai yritystä pystyyn, jonka tuloja pystyttäis tulouttamaan niin että tää toiminta mikä Suomessa on, niin pystyttäis takaamaan. (H3)

Toisaalta, kaupallisuudella ikään kuin irtaudutaan niistä velvoitteista, jotka liittyvät erityisesti suomalaisen koulutuksen tasa-arvoiseen ideologiaan. Seuraava aineistoesimerkki pureutuu hyvin siihen kompleksisuuteen ja kamppailuun, jota koulutusviennin puheessa paikoitellen käydään. Yritysmuotoisella toiminnalla tarjotaan tietynlainen synninpäästö mahdollisista koulutuksen tasa-arvoon liittyvistä ongelmista. On kuitenkin huomattavaa, että haastateltava itse problematisoi ja kyseenalaistaa asiaa, mikä ei ole vallitseva puhetapa tässä aineistossa:

Mut melkein missä tahansa muualla ni ne on todennäköisesti ne hyväosaiset koulut tai hyväosaiset lapset jotka on tietyissä kouluissa, niin ne on ne jotka vierailee Yrityskylässä ja silloin ollaan jo arvovalintojen äärellä et halutaaks me olla sellanen konsepti et rikkaat lapset pääsee käymään Yrityskylässä ja just ne jotka ehkä eniten tarvii ni ei pääsekään niin ne on semmosii kysymyksii mitä pitää tietysti käydä läpi et tavallaan sen takiakin toivon et meil ois ehkä yhtiömutoista se toiminta, jollon se konsepti vois olla ihan eri. (H5)

Potentiaalisuuden diskurssissa tukeudutaan suomalaiseen laatuun ja kansainväliseen kiinnostukseen, ja esitetään ratkaisuksi koulutuksen tuotteistaminen. Tuotteistaminen ja yritysperustainen toiminta kuitenkin ikään kuin vapauttaa puhujat suomalaisen toiminnan ja koulutuksen tasa-arvoisista päämääristä. Neljännessä ja viimeisessä, innovatiivisten ratkaisujen diskurssiksi nimeämässäni diskurssissa määritellään, mitä suomalainen koulutusvienti oikeastaan on.

6.1.4 INNOVATIIVISTEN RATKAISUJEN DISKURSSI

Neljännän aineistosta tuottamani diskurssin olen nimennyt innovatiivisten ratkaisujen diskurssiksi. Tämä diskurssi on sillä tavoin piilevämpi kuin muut esiteltyt, että se esiintyy aineistossa erityisen itsestäänselvänä. Olen joutunut ravistelemaan omaa ajattelutapaani ja esitietojani, sekä jopa korostetusti kyseenalaistamaan aineiston sisältöä, jotta kyseinen tulkintani diskurssista on kirkastunut.

Ensinäkin innovatiivisten ratkaisujen diskurssissa on huomioitavaa, että käytetyt sanavalinnat korostavat uudenlaisia yhteyksiä koulun ja muun yhteiskunnan välillä. Puhutaan koulutuskonsepteista, oppimiskokonaisuuksista, koulutusinnovaatioista ja oppimisympäristöistä, jolloin koulutus jää oikeastaan vain vaikuttamaan taustalle. Koulutus tavallaan irrotetaan sen perinteisesti ymmärretystä kontekstista – eli koulusta. Tämä on huomattavaa tässä tutkimusaineistossa.

Innovatiivisten ratkaisujen diskurssissa esiintyy vahva näkemys siitä, että koulun ulkopuoliset oppimisen tilat nähdään ratkaisuna perinteiselle kouluinstituutiolle. Puheessa esiintyy myös tietynlainen itsestäänselvyys siitä, että perinteinen kouluinstituutio ei pysy ulkopuolisten koulutuskonseptien perässä, eikä ole niin ketterä ja tehokas. Aineistossa näkyy vahvana, että on olemassa tehokkaampia ja parempia tapoja opettaa tietynlaisia sisältöjä kuin perinteinen koululaitos pystyy vielä tarjoamaan. Innovatiiviset uudet tuotteet ja konseptit nähdään ratkaisuna opettaa tiettyjä asioita toimivalla ja laadukkaalla tavalla. Nähdään, että ollaan perinteistä koulua edellä joidenkin asioiden opettamisessa. Seuraavassa aineistoesimerkissä haastateltava erottelee perinteisen koulun ja ulkopuolisten toimijoiden roolin tukeutuen kuitenkin samalla suomalaiseseen opetussuunnitelmaan:

Se on hyvä, et se on tämmönen oma toimijansa ja kehittyä omassa tahdissaan ja pystyy reagoimaan eri tavalla ku opetussuunnitelmaan suoraan perustuva tai suoraan niinku valtion koulujärjestelmään linkittyvä osa, et me ollaan erillinen tekijä, mut OPSin pohjalta kuitenkin. (H2)

Toinen haastateltava taas tulee määritelleeksi perinteisen koulun ulkopuolisen oppimisen uudenlaisena, innovatiivisena ja toimivana toimintatapana:

Ja tota ja oikeestaan niinku uudentyyppistä pedagogiikkaa eli se ei oo luokkahuoneopetusta, ei mee opettajalta oppilaalle, vaan se on oikeestaan tekemällä oppimista, eli sanotaan aika radikaali, ku mietitään tavallista perinteistä tämmöstä luokkahuoneopetusta, ja sitä mitä suomalainen peruskoulu normaalisti on menneisyydessä ollut. Niin tota näkisin että Yrityskylä on tämmönen innovatiivinen tapa opettaa yleisesti. (H3)

Koulutusviennistä puhuttaessa innovatiivisten ratkaisujen diskurssi toistuu edelleen. Koulutusviennin ”potentiaalisina tuotteina” nähdään enemmän suomalaisesta perinteisestä koulusta irroitettut sovellutukset kuin niinkään varsinainen koulu instituutiona. Toki on muistettava, että tässä tapaustutkimuksessa puhutaan usein vain yhdestä ja samasta koulutusviennin tuotteesta, jolloin tietynlaiset koulutusratkaisut korostuvat aineistossa. Kun kysyin esimerkkejä suomalaisesta koulutusviennistä, vastauksena sain usein niin ikään perinteisenä nähdyn suomalaisen kouluinstituution ulkopuolisia ratkaisuja, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä näkyy:

Nyt mul itseasiassa tuli mieleen tää Linda Liukkaan Hello Ruby -koodauskirja. Mun mielestä Linda on onnistunu aika hyvin niinku täs henkilöbrändäyksessä et hän on saanu itsensä brändättyä aika hyvin ja sitä kautta hän on saanu tosi paljon tunnettuutta sille omalle tuotteelle. (H1)

Kysymys suomalaisesta koulutusviennistä yleisemmin ei johda vastauksiin, joissa puhuttaisiin niinkään esimerkiksi suomalaisesta opetussuunnitelmasta, vaan yritysmuotoiset, perinteisen koulun ulkopuoliset toimijat nähdään aktiivisina koulutusviejinä. Myös toinen haastateltava antaa suomalaisesta koulutusviennistä esimerkkejä, jotka eivät sinänsä liity suoraan suomalaiseen koulujärjestelmään, vaan enemmänkin laajemmin suomalaiseen koulutusalaan:

...joo no Xedun alla, eli tämmönen pohjoismaalainen, pohjoismainen startup-hautomo, niin heidän altahan lähtee itseasiassa aika hyvällä syötöllä on lähtenykin tämmösiä pienempiä startuppeja, koulutusalan yrityksiä. Mightifier on esimerkiks yks... (H3)

Kiinnostavaa on, että suomalaisten virallisen koulun ulkopuolisten vientituotteiden laadukkuus pysyy puheessa yhtä lailla uskottavana ja erinomaisena, vaikka niiden kytkökset esimerkiksi varsinaiseen opetussuunnitelmaan olisivat hyvinkin heikot.

Tällä tavalla ikään kuin ratsastetaan suomalaisen koulutuksen laadukkuudella, oli kyseessä sitten mikä tahansa vientituote, joka liittyy millään tavalla koulutukseen.

Innovatiivisten ratkaisujen diskurssi on omasta näkökulmastani tämän pro gradu - tutkielman kenties piilevin, mutta tuloksena kiinnostavin ja luo eräänlaisen polun päätöksen tuottamilleni diskursseille. Kun puhutaan suomalaisen koulun laadukkuudesta ja perustellaan koulutusvientiä, päädytään usein puhumaan nimenomaan perinteisenä nähdystä suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja opetussuunnitelmasta. Kun taas siirrytään puheessa siihen, miten suomalaista koulutusvientiä käytännön tasolla oikeastaan toteutetaan, irrottaudutaan siitä täysin, mutta pidetään mukana yhä suomalaisen koulutuksen laatu, jolla tuotteiden ja konseptien olemassaoloa ja vientiä taas oikeutetaan.

6.2 TULOSTEN YHTEENVETO

Tässä tapaustutkimuksessa olen tuottanut keräämästäni aineistosta neljä hegemonisessa asemassa olevaa diskurssia koulutusviennistä: suomalainen laatu, globaali tarve, tuotteistamisen potentiaalisuus ja innovatiiviset ratkaisut. Tunnistamani neljä diskurssia suomalaisesta koulutusviennistä kuvailevat, miten siitä puhutaan ja millä tavoin sitä perustellaan. Suomalaisessa koulutusviennin puheessa nojataan vahvasti suomalaisen koulutuksen yleisesti hyväksyttyyn laadukkuuteen. Suomalaista koulutusta pidetään erinomaisena, minkä takia sen vienti ulkomaille nähdään yhteisenä hyvänä. Suomalaisen koulutuksen sisällöt ja tavat opettaa näyttäytyvät aineistossa merkinä ehdottomasta laadukkuudesta, minkä takia niitä pidetään helposti myös universaalisti laadukkaina. Suomalainen koulutusvienti asemoidaan suhteessa globaalin yhteisön tarpeeseen, jonka nähdään hyötyvän yhteisestä hyvästä: suomalaisesta koulutusosaamisesta.

Suomalainen koulutus nähdään viennin näkökulmasta potentiaalina, jota ei hyödynnetä tarpeeksi. Ratkaisuna onnistuneelle koulutusviennille nähdään liiketoiminnallisuus, tuotteistaminen ja onnistunut myynti. Kun puhutaan suomalaisesta koulutusviennistä, halutaan kuitenkin irtautua perinteisenä ymmärretystä kouluinstituutiosta. Koulutusviennin varsinaiset tuotteet nähdään enemmänkin suomalaiseen

koulutusosaamiseen perustuvina irrallisina itsenäisinä sovellutuksina, joiden tehtävänä on toimia edelläkävijöinä ja ratkaisuna perinteiseen kouluoppimiseen. Samalla tukeudutaan suomalaisen koulutuksen laadukkuuteen, mutta toisaalta siitä irtaudutaan korostamalla suomalaiseen koulutusosaamiseen perustuvia ulkopuolisia innovaatioita.

Perusteet suomalaiselle koulutusviennille näyttävät ulkoapäin asetetuilta. Muiden maiden kysyntä, suomalaisen koulutuksen laadukkuus ja maine esittäytyvät enemmänkin viennin vastaanottavan osapuolen kautta. Esimerkiksi viejän oma rooli ja hyödyn tavoittelu eivät korostu keskustelussa. Vaikka rahallisen hyödyn tavoittelu tulee esiin erityisesti koulutusvientä koskevissa kirjallisissa dokumenteissa, sen sanominen ääneen ei ole läheskään yhtä selkeää. Perustelut varsinaisen koulutustuotteen parissa työskenteleville eivät ole kirkkaita, vaikka yleinen tahtotila viennistä näyttäisi olevan itsestäänselvyys.

On selkeää, että suomalaista koulutusosaamista halutaan viedä maailmalle. Perustelut viennin taustalla tuntuvat kuitenkin melko heiveröisiltä. Tämän tapaustutkimuksen perusteella yleisin ääneen lausuttu peruste koulutusviennille on yhteiseen hyvään vetoaminen. Suomalaista koulutusvientä siis perustellaan sillä, että jos jokin toimivaa on keksitty, se pitäisi voida jakaa myös maailmalle.

Huomattavaa on, että selkeitä tavoitteita ja perusteita koulutusviennille oli aineistosta vaikeinta tunnistaa. Vaikka tahtotila koulutusviennistä on selkeästi yleisesti hyväksytty yhteinen totuus, näyttäisi se enemmänkin olevan ulkoapäin asetettu tavoite. Ei siis pystytä toteamaan selkeästi, mihin oman tuotteen viennillä tähdätään. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että suomalaisen koulutuksen kentällä ei ole totuttu puhumaan liiketoiminnallisuudesta, vaikka se olisikin viennin pohjimmainen tavoite. Lisäksi koulutusviennin prosessien keskeneräisyys voi olla yhteydessä epävarmaan puhetapaan.

Kiinnostavaa on myös, että kaikki diskurssit tukevat koulutusvientä, mutta ovat enemmänkin toteamuksellisia väittämiä siitä, että suomalaista koulutusta pitäisi viedä enemmän maailmalle. Perustelut ovat siis ulkoapäin asetettuja, kuten *”ulko-*

mailla on kysyntää, suomalainen koulutus on niin korkealaatuista, kuka tahansa hyötyisi tästä nerokkaasta konseptista” – varsinaista strategista perustelua viennille näyttäisi olevan vaikea ilmaista, vaikka se olisikin olemassa.

Tapauksen dokumenttiaineistossa esiintyi strategisena viennin tavoitteena selkeästi Suomen-toiminnan rahoittaminen. Koulutusvienti esitetään siis myös tärkeänä tulonlähteenä suomalaiselle toimijalle. On kuitenkin kiinnostavaa, että esimerkiksi haastatteluaineistossa tämä tavoite jäi selkeästi enemmän taka-alalle.

Seuraavaksi avaan tuottamiani diskursseja suhteessa aikaisempaan teoriaan ja kirjallisuuteen koulutusviennistä. Esittelen tutkielmani keskeiset johtopäätökset ja tarkastelen niitä kokonaisvaltaisemmin, yli tämän tutkielman.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä osiossa esittelen johtopäätöksiäni tuottamistani diskursseista ja tästä tutkielmasta. Palaan tutkielmani teoriataustaan ja peilaan tuloksiani ja havaintojani aikaisempaan kirjallisuuteen sekä virallisiin suomalaisiin koulutusviennin tavoitteisiin.

Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt tarkastelemaan, miten suomalaisesta koulutusviennistä puhutaan ja miten sitä perustellaan. Tavoitteenani on siis ollut löytää tapaututkimuksen avulla vastauksia siihen, miten varsinaisen ilmiön parissa toimivat koulutusviennin tekijät puhuvat koulutusviennistä ja miten he argumentoivat toimintaansa. Suomalainen koulutusvientit esitetään mediassa ja poliittisissa strategioissa ratkaisuna Suomen taloudelle. Suomalainen koulutus näyttäytyy julkisessa keskustelussa ylpeyden aiheena ja hyödyntämättömänä potentiaalina, mutta varsinaisia tuotteita ei ole juuri määritelty, taikka sitä kuinka Suomessa ilmaisesta koulutuksesta lähdetään tekemään liikevoitollista toimintaa ulkomaille. Esteeksi on esitetty muun muassa suomalaisten puutteita kyvyssä myydä ja markkinoida, sekä lakisääteisiä hidasteita viennille. Tämän tutkielman tarkoituksena on ollut myös tehdä näkyväksi ja nostaa esiin sellaisia toimijoita, jotka työskentelevät konkreettisesti tasolla koulutusviennissä.

Koulutuksen merkitys on vuosien saatossa kasvanut työvoiman ja kansalaisten kehittämiseksi globaalin talouden vauhdittajaksi (Tomlinson 2001; Välijärvi 2010), ja sen potentiaalisuuteen kansainvälisenä myyntituotteena on herätty myös Suomessa. Julkisessa keskustelussakin esiintynyt suomalaisen koulutusviennin potentiaalisuus toistuu vahvasti tässä tutkielmassa. Potentiaalisuus näyttäytyy niin, että itse tuote esitetään itsestään selvästi erinomaisena, mutta keinot onnistumiseen ja menestymiseen puuttuvat, tai jokin estää sitä toteutumisesta. Suomen koulutusvientistrategiassa koulutusviennin ratkaisuksi esitetään tuotteistaminen. Koulutusosaaaminen tulisi paketoita, brändätä ja myydä ulkomaille. Sama mantra jatkuu myös tämän tutkielman aineistossa.

Näyttää siltä, että koulutusviennin parissa toimivat ovat omaksuneet yhteisen puhetavan, jossa suomalainen koulutus on maailman parhaimmistoa, mutta jota ei vielä osata myydä maailmalle. Erikoista tässä on kuitenkin se, että varsinainen

”oman toiminnan” päämäärä näyttää olevan epäselvä. Käydään kamppailua arvoista, jotka halutaan säilyttää, vaikka muutetaan toimintaa liiketoiminnalliseksi. Suomalaisen koulutuksen tasa-arvon eetos näyttäisi olevan siis tiukasti kiinni myös suomalaisissa toimijoissa. Suomessa halutaan tarjota mahdollisimman tasa-arvoisesti mahdollisuuksia jokaiselle lapselle, mutta mitä tapahtuu, kun lähdetään ulkomaille, jossa samat lainalaisuudet koulutuksen tarjottavuudessa eivät välttämättä päde? Kun koulutus muuttuu vientituotteeksi, voidaan ikään kuin helpommin irtaantua suomalaisen tasa-arvon tavoitteista. Samalla hyväksytään sen todennäköisyys, että koulutustuotteita voi ostaa parhaiten maksava tarjoaja – ei välttämättä eniten niitä tarvitseva.

Mistä uskomukset laadukkaasta koulutuksesta johtuvat, ja miksi ulkomaillakin näitä olettamuksia selkeästi toistetaan? Uskon, että merkittävä tekijä olettamuksiin suomalaisen koulutuksen laadukkuudesta on yhteydessä Suomen vuoden 2001 kansainvälisen huomion saavuttaneisiin hyviin PISA-tuloksiin. PISA-arviointi on ollut jo kovaa vauhtia muodostumassa valtaa pitäväksi instituutioksi, joka määrittää eri maiden ja kulttuurien koulutuksen tason (Meyer & Benavot 2013) ja samalla globaalin koulutuksellisen arvon. Jos jotain on todistettu luotettavin tilastollisin menetelmin kansainvälisellä tasolla erinomaiseksi, kukapa sitä ei uskoisi? Schatz, Popovic & Dervin (2015) toteavatkin, että suomalaisen koulutuksen kansainvälinen maine on vaikuttanut siihen, kuinka suomalaiset itse määrittelevät koulutusviennin esimerkiksi vuoden 2010 Maabrändiraportissa. Mitä enemmän diskursseja toistetaan, sitä vahvemmin siitä muodostuu mantra, joka voi saavuttaa yhteisesti hyväksytyn ja kyseenalaistamattoman totuuden aseman. Se taas vahvistaa sitä, kuinka yleisesti diskurssit tuotetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja saavuttavat tietynlaisen valta-aseman. (Jokinen, Juhila & Suominen 1993.) Kuten muun muassa Steiner-Khamsi (2012, 2–5) esittää, ongelmana kritiikittömässä koulutusviennissä on, että muutoksia koulutuksessa jonkin toisen maan kaltaiseksi aletaan tehdä vain siksi, että saavutetaan tietynlainen legitimitetti ja hyväksytty laatuleima koulutukselle. Tavoitteiden saavuttaminen ja pärjääminen koulutuksessa kansainvälisesti painostavat tekemään muutoksia koulutuspolitiikkaan eri maissa (Kamens 2013). Näin olen käännyttäni niiden maiden puoleen, jotka ovat saavuttaneet mainetta ja kunniaa arvioinneissa. Kun kiinnostus Suomen koulutusta kohtaan on herännyt, on ryhdytty

luomaan strategioita, joilla saavutetusta maineesta hyödyttäisiin parhaalla mahdollisella tavalla – eli taloudellisesti.

Tämän aineiston perusteella näyttäisi siltä, että laatuleimaa eivät havittele ainoastaan koulutusviennin vastaanottajamaat. Myös itse koulutusviejät toistavat puheensa sellaisia asioita, jotka rakentavat kuvaa Suomesta ylivertaisesti laadukkaan koulutuksen maana, joka tarjoaa laatua leimattavaksi.

Suomessa on selkeästi opittu puhumaan koulutuksen menestyksestä yhtenäisellä tavalla. Schatz ja kumppanit (2015, 9) ovat todenneet, että erilaisten koulutusvientistrategioiden ja -raporttien sivuilta ei ole eroteltavissa selkeää perustetta sille, miksi suomalainen koulutus olisi laadultaan niin erinomaista. Ainut erillinen tekijä, joka mainitaan, on suomalaisuus. Myös tässä tutkielmassa suomalaisen laadun diskurssi on vallitseva, vaikka laatua sellaisenaan ei määritellä. Suomalainen koulutusvientipuhe lähtee selkeästi liikkeelle Suomesta itsestään. Vaikka puhutaan hyödyistä globaalilla tasolla, hyvin vähän annetaan tilaa pohdinnoille siitä, minkälaisia tarpeita muilla mailla on, tai millä tavalla vastaanottajamaan kulttuuri tulisi esimerkiksi huomioida. Diskurssit ovat siis melko suomalaikeskeisiä, mikä taas sotii laajempaa kaupallisuuden ja markkinoiden käsitystä vastaan esimerkiksi erilaisista kohderyhmistä ja ”asiakkaan” tarpeiden kartoittamisesta.

Keskustelu koulutusviennistä on melko kritiikitöntä. Keskustelua kuvaavat olettamukset ja yleisesti hyväksytyt tavoitteet. Olettamukset liittyvät vahvasti erityisesti siihen, että kulttuurien eroavaisuuksia ei juurikaan pohdita, tai niitä sivutaan hyvin pinnallisesti. Melko suoraviivaisesti oletetaan, että jos jokin on hyvää meillä, täytyy sen myös toimia muualla. Olettamukset koskevat niin koulutuksen sisältöjä kuin oppimisen tapoja. Wiseman (2010, 1) esittelee kaksi yleistä olettamusta, jotka linkittyvät laatuun ja valtioiden poliittiseen päätöksentekoon. Ensiksi, yleisesti ajatellaan, että koulussa käsiteltävä tieto on globaalia. Toiseksi, uskotaan vahvasti, että empiiriset tutkimustulokset kertovat luotettavasti oppimisen laadusta. Nämä olettamukset vahvistavat myös tämän tutkielman tuloksia ja yleisiä diskursseja, kun puhutaan koulutuksen laadusta. Vaikka on varmasti turha väittää vastaan suomalaisen koulutuksen laadukkuudesta, perustuu sen erityisyys kuitenkin melko pitkälti suomalaisiin arvoihin, suomalaiseen kulttuuriin ja suomalaiseen historiaan. Wiseman

(2010, 2) esittää, että koulutuspoliittisessa päätöksenteossa turvaudutaan turhan usein hyvien yksittäisten käytäntöjen toimimiseen ja monistamiseen, mutta samalla unohdetaan, että nämä hyvät käytännöt ovat toimineet juuri tietynlaisessa yhteisössä, eivätkä ne välttämättä toimi samalla tavalla jossakin toisessa. Kokonaisuuskuva ja konteksti jätetään huomiotta. Oman kulttuurin korostamisen hyveellisyydellä ja sen yksinkertaistamisella voidaan helposti tuomita toisen kulttuurin arvot koulutuksen ja oppimisen taustalla sekä unohtaa kulttuurien kontekstisuus ja monimuotoisuus (ks. esim. Steiner-Khamsi 2012, 2–5; Schatz & kumppanit 2015, 9–10.)

Suomalainen koulutus nähdään hehkutuksen arvoisena ja nerokkaana asiana, jota olisi tyhmää jättää viemättä. Kuitenkin korostetaan samassa, että toiminta ja laatu Suomessa, tai tasa-arvon eetos koulutuksesta ei saa häiriintyä koulutusviennin myötä. Suomalaisen tasa-arvon eetosta on kiinnostavaa tarkastella vasten Simolan (2015) käyttämää erinomaisuuden eetosta, joka perustuu sellaisiin arvoihin kuin tuloksellisuus ja tehokkuus. Simola (2015) näkee, että tasa-arvon eetoksesta on siirrytty kansainvälisestikin erinomaisuuden eetokseen, jonka perusteella tehdään koulu-uudistuksia, joissa vain parhain kelpaa ja huippuun on pyrittävä. Tässä aineistossa tasa-arvon ja erinomaisuuden eetos ikään kuin kamppailevat toisiaan vastaan. Toisaalta halutaan pysyä kansainvälisestikin maana, joka tarjoaa kaikille samanlaiset mahdollisuudet koulutukseen. Toisaalta taas korostetaan Suomen koulutusta huippuluokkaisena, ja siitä halutaan selkeästi pitää kiinni. Herää kysymys, sulkevatko nämä kaksi tavoitetta toisensa pois? Koulutusviennistä puhutaan selkeästi yhteisenä tavoitetilana, mutta toisaalta palataan ajoittain takaisin siihen, kuinka Suomen toiminta tulee ensin taata. Kamppaillaan suomalaisuuteen perustuvan arvo maailman ja koulutusviennin liiketoiminnallisuuden välimaastossa. Toisaalta halutaan tarjota kaikille suomalaisille samat maksuttomat mahdollisuudet osallistua oppimiskokonaisuuteen, mutta siirryttäessä liiketoiminnalliseen koulutusviennin, tasa-arvon toteutumista epäillään. Suomalaisella koulutusviennillä perustellaan sitä, että kotimaan toiminta pystyttäisiin turvaamaan. Samalla seistään vankasti tasa-arvoisten arvojen takana ja tunnistetaan mahdollisuus, että voittoa tavoittelevan koulutusviennin osalta nämä arvot eivät välttämättä tule toteutumaan samalla tavalla kuin kotimaassa.

Diskurssit korostavat suomalaisen koulutuksen ja opetussuunnitelman erinomaisuutta ja laadukkuutta, mutta puheessa irtaudutaan perinteisestä koulujärjestelmästä, kun puhutaan koulutusviennistä. Näen, että on ikään kuin helpompi puhua jo valmiiksi liikevoitolliseksi suunnitellusta toiminnasta ja tuotteista, jotka lähtökohtaisesti tavoittelevat kansainvälistä vientiä. Koulutusvienti on selkeästi vielä kiistanalainen käsite, jonka tavoitteita ja luonnetta on itse toimijoiden vaikea määritellä. Vaikka koulutusvienti määritellään esimerkiksi virallisissa strategioissa liikevoitollisena toimintana, nähdään varsinainen toteutus ongelmallisena ja myös omien arvojen kannalta ristiriitaisena. Ongelmaksi voi muodostua eettiseltä kannalta esimerkiksi se, että suomalaisen koulutusviennin tuotteiksi hyväksytään mikä tahansa asia, jolla on minkälainen tahansa sidos suomalaiseen koulutukseen. Esimerkiksi PISA-tulosten mittaus on tapahtunut virallisen koulujärjestelmän puitteissa ja kontekstissa (Välijärvi 2010). Riskinä on, että irtaudutaan siitä, mikä on alun perin todettu laadukkaaksi ja aletaan käyttää suomalaisuuden leimaa hyväksi liiketoiminnallisiin tarkoituksiin.

Olettamukset ja itsestään selvät diskurssit muuttuvat helposti kyseenalaistamattomiksi totuuksiksi ja diskursseina valta-asetelmaksi, jossa jotakin pidetään parempana kuin toista. Näiden tulosten valossa näen, että tulisi kartoittaa perinpohjaisemmin ensin sitä, mikä on aito globaali tarve uusille koulutuksen muutoksille. Halutaanko suomalaista koulutusta viedä, koska se tekee Suomelle hyvää tai yksittäisille koulutusvientituotteille hyvää, vai vain yhteisen hyvän takia? Ristiriita piilee yleisesti hyvää ja tasa-arvoa tavoittelevassa suomalaisessa koulutuksessa sekä hyötyarvoa tavoittelevan liikevoitollisuuden ja viennin parissa.

Koulutusviejien tulisi nähdäkseni reflektoida tarkemmin niitä asioita, joita he pitävät itse totuuksina. Kun jotakin toistetaan tarpeeksi kauan, alkaa siihen uskoa itsekin. Diskurssianalyysin avulla olen päässyt kiinni uskomuksiin ja yleisesti hyväksytyihin totuuksiin suomalaisessa koulutusvientipuheessa. Uskon vahvasti, että suomalaisessa koulutusviennissä tulisi pysähtyä aika ajoin pohtimaan, vastaako puhe todellisuutta ja millä perusteella.

8 POHDINTA

Tutkielmani viimeisessä luvussa tarkastelen tutkielmaani laajemmin kokonaisuutena. Tarkastelen aluksi tutkielman luotettavuutta koko prosessin, analyysin ja tulosten kannalta. Lopuksi pohdin johtopäätöksieni kannalta suomalaista koulutusvientiä yleisesti ja luonnehdin omaa tutkielmaani osana koulutusviennin laajempaa akateemista keskustelua, minkä lisäksi esitän omia ajatuksiani ja ehdotuksiani jatkotutkimuksiin.

8.1 TUTKIELMAN LUOTETTAVUUDESTA

Aloittaessani tätä pro gradu -tutkielmaa olin työskennellyt Yrityskylän parissa noin vuoden. Tutkijana minulla oli siis jo käsitys, minkälainen tutkimuskohde on kyseessä, ja olin integroitunut työyhteisöön sekä samalla työyhteisössä käytettävään puhetapaan. Kiinnostus aiheeseen onkin syttynyt tapauksesta itsestään, mikä on yleistä tapaustutkimuksessa. Tapaus on aina tietynlainen, ja diskurssit voivat olla hyvinkin homogeenisiä, kun puhutaan yhden työyhteisön sisäisestä toiminnasta. Luotettavuuden näkökulmasta tässä tapaustutkimuksessa onkin pitänyt kiinnittää erityistä huomiota omaan positioon tutkielman jokaisessa vaiheessa. Aineistonkeruuvaiheessa, erityisesti haastattelujen kohdalla, tiedostan oman sisäisen positioni suhteessa tutkimuksen kohteeseen. Analyysivaiheessa olen joutunut tutkailemaan omaa positiotani kriittisestikin. Olen tutkijana itse vastuussa siitä, miten suodatan aineistoani ja minkälaisia tulkintoja siitä teen. Kuten Eskola & Suoranta (2008, 210) asian sanoiksi pukevat, olen itse tämän tutkielman kenties tärkein tutkimusväline. Lähtökohtainen oma ajatukseni suomalaisesta koulutusviennistä on ollut, että puheeseen liittyy kritiikittömyyttä ja ristiriitojakin. Tämä on epäilemättä johtanut tietynlaisiin tulkintoihin aineistosta.

Teoreettisen viitekehyksen muodostamisessa olen keskittynyt tarjoamaan mahdollisimman perusteellista tarkastelua koulutusviennin ilmiöön. On kuitenkin huomioitava, että aiempi tutkimus koulutusviennistä on keskittynyt erityisesti korkeakoulutukseen, ei perusasteen koulutukseen. Lisäksi teoriaa ja kirjallisuutta ilmiöstä löy-

tyy hyvin vähän suomalaiseen kontekstiin sovellettavaksi. Tämän vuoksi olen tehnyt tietoisia valintoja piirtäessäni kuvaa suomalaisesta koulutusviennistä. Omat esitietoni tapauksesta ovat varmasti vaikuttaneet siihen, miten koulutusviennin ilmiö tässä tutkielmassa esitetään. Lisäksi koulutusvienti (education export) ei ole käytämässäni tutkimuskirjallisuudessa kovin yleinen käsite suomeksi tai englanniksi. Puhutaan koulutuksen kansainvälistymisestä, koulutuskäytäntöjen leviämisestä/siirtämisestä tai koulutuksen markkinoista. Kaikilla näillä on omat tavoitteensa ja määritelmänsä, joten olen joutunut luomaan koulutusviennistä oman käsitteen, joka palvelee juuri tämän tutkielman tavoitteita. Vaikka olen käsitellyt lyhyesti koulutuksen markkinointumista, on näkökulmani selkeästi yhteiskuntatieteellinen. Täten olen jättänyt pois teoriatarkastelusta täysin esimerkiksi kauppatieteellisen kirjallisuuden, joka voisi osaltaan tuoda syvyyttä tutkielmaan.

Toinen tärkeä luotettavuuteen seikka liittyy tapauksen valintaan. Vaihtoehtoja koulutusviennin tutkimisen tapoihin on yhtä monta kuin on näkökulmia ja tutkijoita. Näin ollen tämäkin tapaus on vain yksi monista. Onkin syytä pohtia kriittisesti, miten Yrityskylän vienti ulkomaille edustaa suomalaista koulutusvientiä ja keskustella siitä. Yrityskylä on suomalaisille kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisille suunnattu, suomalaiseen opetussuunnitelmaan perustuva oppimiskokonaisuus. Sitä ei ole luotu alun perin koulutusviennin tuotteeksi, vaan Yrityskylän edustajien omien sanojen mukaan innovatiiviseksi tavaksi toteuttaa opetussuunnitelmaa ja käytännölliseksi ratkaisuksi opettajille toteuttaa yrittäjäyyskasvatusta koulun ulkopuolella. Tämän lisäksi, Yrityskylä perustuu voittoa tavoittelemattomaan toimintaan. Ajatus kansainvälistymisestä ja sen eteen tehdyt toimet ovat muuttuneet ja kehittyneet tämän tutkimusprosessin aikana reilusti. Aloittaessani tämän tutkielman teon kansainvälistymiseen suhtauduttiin pitkälti samalla tavalla kuin alueellisen Yrityskylän perustamiseen Suomessa – yhdistystoiminnan periaatteilla. Viimeisen vuoden aikana, toimijoilla on kuitenkin kypsynyt ajatus kansainvälisen Yrityskylän yhtiöittämisestä. Haastattelut on tehty kevään 2017 aikana, minkä jälkeen tavoitteet vientitoiminnassa ovat kirkastuneet. On siis mahdollista, että jos haastattelut olisi toteutettu vain puoltakin vuotta myöhemmin, tuottamani diskurssit olisivat olleet luonteeltaan erilaisia. Uskon kuitenkin, että tapaus edustaa suomalaisen koulutusviennin kenttää sinänsä hyvin, että Suomessa usealla koulutuksen kentän toimijalla on

taustallaan voittoa tavoittelematon organisaatio ja koulutusvienti voi ponnistaa samankaltaisista lähtökohdista.

Tapaustutkimuksen tavoitteena on päästä mahdollisimman monipuolisesti ja syvälle johonkin ilmiöön. Tämän tutkielman edetessä olen kuitenkin tiedostanut, että tapaustutkimus ei ole välttämättä paras tapa tutkia suomalaisen koulutusviennin diskursseja. Tapauksen edustajat ovat todennäköisesti niin oppineita puhumaan asiasta tietynlaisella tavalla, että moni diskurssi saattaa jäädä piiloon tietoisestikin. Heterogeenisemmalla aineistolla voitaisiin päästä laajemmin kiinni esimerkiksi siihen, miten yleisellä tasolla perustellaan suomalaista koulutusvientiä. Eskola & Suoranta (2008, 215) kuitenkin esittävät, että laadullisen aineiston tehtävänä ei ole kuvata todellisuutta täydellisenä, vaan toimia havaintoina ja ideakiihdyttäjinä, joista tutkija voi tuottaa teoreettista pohdintaa. Tapaustutkimuksessa perusteet ovat aina yhteydessä tarkasteltavaan tapaukseen ja sen lähtökohtiin, mikä voi sulkea pois joitain olennaisia asioita.

Kun tarkastellaan tästä tutkielmasta syntyneitä tuloksia, voidaan todeta, että diskurssit toistavat niitä teoreettisia näkemyksiä, joita esimerkiksi Steiner-Khamisi ja Schatz esittävät. Teoreettiset näkökulmat ja aikaisemmat ajatukset ikään kuin tarjoavat mahdollisia seurauksia niille diskursseille, joita olen tutkielmassani rakentanut. Tuottamani tulokset tarjoavat yhdenlaisen tulkinnan suomalaisen koulutusviennin puheesta. Selkeällä tutkimusprosessin avaamisella ja myös oman positioni kriittisellä tarkastelulla olen nähdäkseni pystynyt rakentamaan kuvaa siitä, miten suomalaisesta koulutusviennistä puhutaan. Tavoitteenani ei ole ollut ilmiön täydellinen totuudellinen kuvaaminen, vaan ennemminkin ilmiön selkeyttäminen ja kriittinen tarkastelu, suhteessa ajankohtaiseen julkiseen keskusteluun.

8.2 KESKUSTELUA JOHTOPÄÄTÖKSISTÄ JA JATKOTUTKIMUKSEN TARPEESTA

Lopuksi tarkastelen tutkielmani johtopäätöksiä osana laajempaa koulutusviennin kontekstia, pohdin sen onnistumista kokonaisuutena ja esittelen ajatuksiani mahdolliselle jatkotutkimukselle. Tavoitteenani tässä tutkielmassa on ollut rakentaa ku-

vaa ja kirkastaa käsitystä siitä, miten suomalainen koulutusvienti näyttäytyy puheessa ja miten suomalaista koulutusvientiä perustellaan. Tämän tutkielman perusteella suomalainen koulutusvienti elää muutoksen ja murroksen aikaa. Vaikka puheen tasolta on siirrytty konkreettisiin tekoisin, ei ehkä täysin ole sisäistetty, että koulutuksen muuttuessa tuotteeksi ja liiketoiminnaksi, osa tasa-arvoisista tavoitteista ja arvoista jää väistämättä taka-alalle.

Suomalaista koulutusvientipuhetta kuvaa tietynlainen sinisilmäisyys ja kritiikittömyys. Oman asian takana seistään niin ylpeänä ja varmana, että helposti lipsahdetaan yksinkertaistamaan ja tekemään olettamuksia koko maailman koulutuksellisesta tilasta ja tarpeista. Kulttuuriset eroavaisuudet jäävät näin ollen huomioimatta. Kuten mikä tahansa ilmiö, myös koulutusvienti rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja – kuten erityisesti tässä tutkielmassa – diskurssien kautta. On siis toivottavaa, että totuttuihin tapoihin puhua suomalaisesta koulutusviennistä jää tilaa myös kriittisille näkökulmille. Seurauksia suomalaikeskeisestä keskustelusta on vaikea nyt arvioida, mutta kuten Steiner-Khamsi (2012, 2–5) esittää, tiedostamattomakin motiivit koulutuskäytäntöjen muuttamisessa jonkin toisen maan kaltaisiksi eivät aina johda puhtaasta halusta kehittää omaa koulutusta, vaan paremminkin sen mainetta. Jos tarkastellaan tämän tutkielman tuloksia ja johtopäätöksiä vasten Ochsin & Phillipsin (2004, 9–23) rakentamia käsitteellisiä vaiheita koulutuskäytäntöjen siirtymisestä maasta toiseen, on syytä kiinnittää huomiota erityisesti kahteen ensimmäiseen: cross-national attraction (valtiorajojen yli ulottuva kiinnostus/vetovoima) ja decision-making (päätöksenteko). Tässä tutkielmassa rakennetuissa diskursseissa, valtiorajojen yli ulottuvaa vetovoimaa ja kiinnostusta käytetään ikään kuin koulutusviejän päätöksenteon tukena. Näkisin että suomalaisessa koulutusvientipuheessa on rakennettu tietynlainen kehä, jossa kansainvälinen huomio ruokkii koulutuksen viejän tavoitteita ja toisinpäin.

Tämän tutkielman alussa piirsin kuvaa siitä tutkimus- ja teoriakentästä, jolla koulutusviennin ilmiö liikkuu. Yksi keskeisimmistä ja kiistanalaisimmista kysymyksistä koulutuskäytäntöjen lainaamisesta ja lainaan ottamisesta (educational policy borrowing and lending) on, voidaanko ylipäätään koulutusta siirtää yhdestä maasta ja kulttuurista toiseen. (ks. esim. Zymek & Zymek 2004; Ochs & Phillips 2004; Osborn,

Broadfoot & kumppanit 2003; Kamens 2013) Suomalainen koulutus eri muodoissaan on vahva osa suomalaista kulttuuria ja poliittista kenttää. Riskinä tämänkin tutkielman pohjalta rakennettujen diskurssien toisintamisessa on se, että suomalaisen koulutuksen yltiömäinen ylistäminen kääntyy lopulta itseään vastaan. Jos yleisesti hyväksytyt totuudet suomalaisen koulutuksen paremmuudesta otetaan annettuina ilman kriittistä tarkastelua, voivat kulttuurien erot ja koulutusviennin päämäärät jäädä helposti jalkoihin. (ks. esim. Steiner-Khamsi 2012, 2–5; Schatz et al 2015, 9–10.)

Olen mielestäni onnistunut piirtämään elementtejä siitä keskustelusta, jota suomalaisesta koulutusviennistä käydään. Kuten olen läpi tämän tutkielmankin tulkinut, loistaa pohdinta kulttuurien eroavaisuuksista poissaolollaan koulutusviennin keskusteluissa. Näin ollen on syytä myös itse katsoa peiliin. Tämä tutkielma on rakennettu kysymyksenasettelusta lähtien pitkälti suomalaisesta näkökulmasta, jolloin olen myös itse ollut tuottamassa esimerkiksi haastatteluissa diskursseja suomalaisesta koulutusviennistä. Ehdotankin, että tutkimus suomalaisesta koulutusviennistä painottuisi vastaisuudessa myös heterogeenisemmän äänen esiintuomiseen. Kiinnostavaa ja tarpeellista olisi tutkia, miten muiden maiden edustajat näkevät suomalaisen koulutusosaamisen. Lisäksi olisi tärkeää tarttua tässäkin tutkielmassa esitettyyn, epäselväksi jäävään globaaliin tarpeeseen. Olisi tärkeää tunnistaa koulutusviennin globaaleista verkostoista sellaiset asiat, jotka vievät ja motivoivat toimintaa eteenpäin. Näin voitaisiin peilata kriittisesti sitä kuvaa, jonka itse rakennamme suomalaisesta koulutuksesta, vasten varsinaisten ”vastaanottajien” tai ”ostajien” käsityksiä. Tässä tutkielmassa kysyttiin, miksi suomalaista koulutusta myydään maailmalle. Vastaisuudessa olisi tärkeä myös kysyä, miksi suomalaisen koulutuksen elementteihin ollaan valmiita laittamaan rahaa muissa maissa ja millä perusteella.

Suomalainen koulutus on rakentunut suomalaiseen kontekstiin. Se on siis paljon muutakin kuin opetussuunnitelma, opettajankoulutus tai pedagogiset tavoitteet. Suomalainen koulutus on suomalaista historiaa ja yhteiskuntaa, joita ei voida siirtää sellaisinaan toiseen maahan. Näin ollen, jos ajatellaan, että koulutuksella voidaan ratkaista useita humanitäärisiä globaaleja ongelmia, tulisi koulutusvientiä katsoa

laajemmasta perspektiivistä. Uutisotsikoissa herkutellaan yksittäisillä menestyssekkäillä "koulutustuotteilla" harva se päivä, mutta harvoin keskitytään pohtimaan pintaa syvemmälle. Nähdäkseni julkisessa keskustelussa tulisi antaa tilaa myös kriittiselle pohdinnalle suomalaisen koulutusviennin perimmäisistä tarkoituksesta – ja sen mahdollisista seurauksista. Kenen etua koulutusviennissä lopulta ajetaan? Lisäksi suomalaista laadukkuutta tulisi lähestyä muunkin kuin PISA-tulosten perusteella. Suomalainen koulutus on asetettu kansainväliselle kunniajalustalle, ja sen matkaa maailmalle tulisi lähestyä kriittisemmin.

LÄHTEET

- Aaltola, J. (2010) Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin*, 12–27. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1971) *The Social Construction of Reality – A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Harmondsworth, England: Penguin.
- Ahonen, S. (2012) Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*, 144–175. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lehikoinen, A. & Innola, M. (2014) Koulutusviennin mahdollisuudet. Teoksessa Airola, A. (toim.) *Koulutusviennillä kansainvälisille markkinoille. Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja*. B: 23.
- Alasuutari, P. (2011) *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013) *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cai, Y., Hölttä, S., & Kivistö, J. (2012). Finnish higher education institutions as exporters of education – Are they ready. Teoksessa Ahola, S. & Hoffman, D. (toim.) *Higher education research in Finland: Emerging structures and contemporary issues*, 215–233. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Donmoyer, R. (2000) Generalizability and the single-case study. Teoksessa Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (toim.) *Case Study Method*, 45–68. London: SAGE Publications.
- Education Finland (2017) Education Finland -kasvuohjelman startti 8.9.2017. Videointi katsottu 9.9. 2017.

<https://livestream.com/Infocrea-fi/education-finland-startti>

Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014) *Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä*. 2014/11.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2008) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.

Finland Promotion Board. *Maabrändiraportti 2010*. Luettu 18.5.2017 <https://toolbox.finland.fi/research/maabrandiraportti/>

Flyvbjerg, B. (2006) Five misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.

Gorard S., Taylor C. & Fitz, J. (2003) *Schools, Markets and Choice Policies*. London: RoutledgeFalmer.

Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (2000) *Case study method*. London: SAGE Publications.

Hammersley, M. & Gomm, R. (2000) Introduction. Teoksessa Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (toim.) *Case Study Method*, 1–16. London: SAGE Publications.

Hirsjärvi, S. (1982) *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. (2000) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

HundrED 2017. *Mistä on kyse?* Viitattu 27.8.2017. <https://hundred.org/tietoa>

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005) Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, 189–222. Jyväskylä: Vastapaino.

Ilmonen, K. (2010) Muuan diskurssianalyysi. Esimerkkinä Chydenius-instituutin

- vaikuttavuustutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin*, 127–142. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (1999) Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, A. & Juhila, K. (1999) *Diskurssianalyysi liikkeessä*, 54–97. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suominen, E. (1993) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suominen, E. (1999) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Heinlahti, K. (2006) *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karpov, A.O. (2013) The Commodification of Education. Teoksessa *Russian Education & Society*, 55:5, 75–90.
- Kamens, H.D. (2013) Globalization and the Emergence of an Audit Culture: PISA and the search for "best practices" and magic bullets. Teoksessa Meyer, H.D. & Benavot, A. (toim.) *PISA, Power and Policy – the emerge of global educational governance*, 117–139. United Kingdom: Symposium Books.
- Kettunen, P., Jalava M., Simola, H. & Varjo, J. (2012) Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiota kilpailuvaltioon. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (2012) *Tiedon ja osaamisen suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*, 25–62. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kiviniemi, K. (2010) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin*, 70–85. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta, 1601/2015. Helsinki. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 13.11.2017.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20151601>
- Laki yliopistolain muuttamisesta, 1600/2015. Helsinki. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 13.11.2017.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20151600>
- Lenn, M. P. (2002). The right way to export higher education. *Chronicle of Higher Education*, 48(25), 1–3.
- Lincoln, S.Y. & Guba, G.E. (2000) The only generalization is: there is no generalization. Teoksessa Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (toim.) *Case Study Method*, 27–44. London: SAGE Publications.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. (2005) *Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulutuksen kehittämiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mackenzie, D. (2006) Is economics performative? Option theory and the construction of derivatives markets. Teoksessa *Journal of the History of Economic Thought*, 28(1), 29–55.
- Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T. Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (toim.) *Mailman osaavin kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Raportit ja selvitykset 2013: 8. Helsinki: Opetushallitus.
- Maringe, F. & Gibbs, P. (2009) *Marketing Higher Education: Theory and Practice*. Maidenhead, England : McGraw-Hill Education.
- Helsingin Sanomat (2017) Manninen, M. *Hehkutettu suomalainen koulutusvienti on yhä pientä eikä kukaan tiedä sen arvoa – kokonaista koulua on vaikea monistaa ja myydä*. Helsingin Sanomat 14.10.2017. Luettu 20.10.2017.
<https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005408489.html>
- Martens, K., Knodel, P., & Windzio, M. (2014) *Internationalization of education policy: A new constellation of statehood in education*. New York, NY: Palgrave

Macmillan.

Metsämuuronen, J. (2003) *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Meyer, H.D. & Benavot, A. (2013) PISA and the Globalization of Education Governance: some puzzles and problems. Teoksessa Meyer, H.D. & Benavot, A. (toim.) *PISA, Power and Policy – the emerge of global educational governance*, 9–26. United Kingdom: Symposium Books.

Mikkeli, H. & Pakkasvirta, J. (2007) *Tieteiden välissä? Johdatus monitieteisyyteen, tieteidenvälisyyteen ja poikkitieteellisyyteen*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Naidoo, V. (2006) International education. A tertiary-level industry update. Teoksessa *Journal of Research in International Education*, 5(3), 323–345.

Naidoo, R. (2003) Repositioning higher education as a global commodity: Opportunities and challenges for future sociology of education work. Teoksessa *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), 249–259.

Ochs, K. & Phillips, D. (2004) Processes of Educational Borrowing in Historical Context. Teoksessa Ochs, K. & Phillips, D. (toim.) *Educational Policy Borrowing: historical perspectives*, 7–23. United Kingdom: Symposium Books.

OECD (2017) Pisa. Luettu 14.10.2017. <http://www.oecd.org/pisa/>

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2017) *Laatuleimasta vipuvartta suomalaiseen koulutusvientiin – kasvutavoite 100 miljoonaa euroa*. Opetushallituksen mediatiedote 8.9.2017. Luettu 10.9.2017. http://www.oph.fi/koulutusvienti/103/0/laatuleimasta_vipuvartta_suomalaiseen_koulutusvientiin_kasvutavoite_100_miljoonaa_euroa

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010) *Kiinnostuksesta kysynnäksi ja tuotteiksi – Suomen koulutusviennin strategiset linjaukset*. Valtioneuvoston periaatepäätös.

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:11. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016) *Koulutusviennin tiekartta 2016–2019*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:9. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Osborn, M. J., Broadfoot, P. M., McNess, E. M., Ravn, B., Planel, C. D., & Triggs, P. A. (2003) *A World of Difference? Comparing Learning Across Europe*. Maidenhead, England: Open University Press.

Paloniemi, S. & Collin, K. (2010) Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin*, 204–221, Jyväskylä: PS-kustannus.

Piekkari, R. & Welch, C. (2011): Tapaustutkimuksen erilaiset tyypit. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) (2011) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen lähestymistavan valintaan*, 183–195. Johtamistaidon opisto, Vantaa.

Reuvid, J. & Sherlock, J., (2008) *The Handbook of International Trade: A Guide to the Principles and Practice of Export*. London: Institute of Export

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, 22–56. Jyväskylä: Vastapaino.

Schatz, M. (2016) Education as Finland's hottest export? A Multi-Faceted Case Study on Finnish National Education Export Policies. Helsingin yliopisto.

Schatz, M. (2016) Engines without fuel? Empirical findings on Finnish higher education institutions as education exporters. *Policy Futures in education* 2016, Vol 1. 14 (3) 392–408.

Schatz, M. (2015) Toward One of the Leading Education-Based Economies?

- Investigating Aims, Strategies, and Practices of Finland's Education Export Landscape. *Journal of Studies in International Education*. 19, (4) 327–340.
- Schatz, M., Popovic, A. & Dervin, F. (2015) From PISA to national branding: exploring Finnish education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38 (2) 172–184.
- Simola, H. (2015) *Koulutusihmeen paradoksit: esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H. (2012) "PISAn ihme" – suomalaisen peruskoulun menestystarina. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (2012) *Tiedon ja osaamisen suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*, 435–446. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Simola, H., Varjo, J. & Rinne, R. (2010) Vasten valtavirtaa – kontingenssi, polkuriippuvuus ja konvergenssi suomalaisen perusopetuksen laadunarviointimallin kehityskuluissa. *Hallinnon Tutkimus* 29 (4), 285–302.
- Spring, J. (2009) *Globalization of Education. An Introduction*. New York: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2012) Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies. Teoksessa Steiner-Khamsi G. & Woldow F. (2012) *World Yearbook of Education. Policy Borrowing and Lending in Education*, 2–17. New York: Routledge.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. (1988) *Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Case study in research on education*. Oulun yliopisto.
- TAT (2017) Mikä Yrityskylä? Luettu 20.10.2017 <https://yrityskylä.fi/mika-yrityskylä/>
- Tomlinson, S. (2001) *Education in a post-welfare society*. United Kingdom: McGraw-Hill Education.
- Universal Declaration of Human Rights 10.12.1948. Viitattu 27.8.2017 <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

- Varto, J. (2001) Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. (toim.) *Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*, 13–24. Helsinki: Gaudeamus.
- Välijärvi, J. (2010) PISA – koulun kehittämisen työkalu vai kasvavan taloudellisen kontrollin ilmentymä? Teoksessa Laukkanen R. (toim.) *PISA, PIAAC, AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista?* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2010:17, 33–39.
- Waeraas A. & Solbakk M.N. (2008) Defining the essence of a university: lessons from higher education branding. *Higher Education*, 57. 449–462.
- Waldow, F. (2012) Standardisation and Legitimacy: Two Central Concepts in Research on Educational Borrowing and Lending. Teoksessa G. Steiner-Khamsi & F. Waldow. (toim.) *Policy Borrowing and Lending in Education. World Yearbook of Education 2012*, 411–427. London & New York: Routledge.
- Wiseman, W.A. (2010) The Uses of Evidence for Educational Policymaking: Global Contexts and International Trends. *Review of Research in Education*, 34, 1–24.
- WTO. General Agreement on Trade Services. Viitattu 27.8.2017 https://www.wto.org/English/tratop_E/serv_e/gatsqa_e.htm
- Yle uutiset (2017) Järvinen, J. & Äijö, E. *Koulutusviennistä voi tulla Suomen seuraava hittituote*. Yle uutiset 14.6.2017. Luettu 10.9.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9670072>
- Zymek, B. & Zymek, R. (2004) Traditional – National – International: explaining the inconsistency of educational borrowers. Teoksessa Ochs, K. & Phillips, D. (toim.) *Educational Policy Borrowing: historical perspectives*, 25–35. United Kingdom: Symposium Books.